PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 6 20 MARCA 1932 ROK XI

ZAJĘCIA „CICHE“.

Z wyrazem tym spotykamy się przedewszystkiem w związku z nauczaniem w szkołach niżej zorganizowanych, gdzie w jednej izbie szkolnej odbywa się równocześnie nauka dwu oddziałów: jeden z nich uczy się głośno, drugi zaś zatrudniony jest zajęciami „cichemi“. Naogół zajęcia „ciche“ uważane są za konieczne zło, które tak długo musi istnieć, jak długo będzie stosowane wspólne nauczanie dwu oddziałów.

Stanowisko nauczyciela jest w takim wypadku o tyle trudne, że prowadząc lekcje głośno z jednym oddziałem, musi dawać baczenie na uczniów pracujących cicho, a czasem, gdy zajdzie tego potrzeba, doraźnie im dopomóc. Taka praca, gdzie nauczyciel nie ma dosłownie ani chwili wytchnienia, jest naprawdę wyczerpująca, ze względu zaś na ciężkie warunki lokalne i słabe uposażenie szkół niżej zorganizowanych nie daje wyników proporcjonalnych do włożonych w nią wysiłków. Szkół o niższym stopniu organizacji jest duży procent. Jeżeli chcemy doprowadzić do lepszych wyników pracy nauczyciela, należałoby się dokładniej zająć brakami, dotyczącemi sposobu nauczania w nich.

Tymczasem sprawie tej niewiele poświęca się rozważań, nie interesują się nią w dostatecznej mierze w zakładach kształcenia nauczycieli, nie było komu dokładnie pouczyć w tym kierunku młodego nauczyciela, czasami nie przejmuje się tem i on sam, gdy znajdzie się na pierwszej posadzie właśnie w szkole niżej zorganizowanej. Pokrótce informują go, jak sobie radzić z dwoma oddziałami; po pewnym czasie nabiera on nieco wprawy i zdaje się, że sprawa należycie załatwiona a trudności usunięte.

A jednak sprawą tą właściwie nie zajmujemy się, choć jej może nie bagatelizujemy. Ciekawe, że wszelkie próby i poczynania w zakresie metod nauczania biorą pod uwagę zwykle szkołę wyżej zorganizowaną. Może być, że mniema się, iż wszystko, co da się zastosować w szkole np. siedmioklasowej, bez trudu można w pewnem pomniejszeniu wprowadzić do szkoły jednoklasowej. Zajęć „cichych“ nie bierze się pod uwagę.

W rozmyślaniach nad sprawą zajęć „cichych“ dochodzimy do przekonania, że mogą one być bardzo pożyteczne nietylko w szkołach o niższej organizacji ale uznalibyśmy je za potrzebne w szkołach nawet siedmioklasowych.

W wielu innych wypadkach jesteśmy skłonni wpadać w podziw nad „najnowszemi“ metodami, których jedną z istotnych cech są niedoceniane zajęcia „ciche“. Przecież wymagana jest przy systemie daltońskim samodzielna „cicha“ praca ucznia, taka sama, jaką można wprowadzić w czasie, przeznaczonym na „ciche“ zajęcia jednego z dwóch wspólnie uczonych oddziałów. Odrzućmy tylko drugorzędne szczegóły, ubrane szumnie takiemi nazwami, jak „pracownia“, „laboratorjum“ itp., a przekonamy się, że istota rzeczy w obu wypadkach jest prawie taka sama. Jakże bowiem wyglądają zajęcia „ciche“? Otóż w czasie, gdy nauczyciel zajmie się jednym oddziałem, uczniowie drugiego oddziału mają wykonać jakąś pracę. Rozumieją oni, że przynajmniej częściowo są zdani na własne siły, gdyż tylko w ważniejszych wypadkach mogą zwracać się do nauczyciela o pomoc. Stwarza się choćby prymitywną i pozorną ale samodzielną pracę ucznia. Może nawet nietyle pracę, ile warunki do takiej pracy: konieczność zmuszającą ucznia do polegania na własnych siłach. Okoliczność ta ma tę zaletę, że jest naprawdę życiową, wynikającą z warunków pracy. Są tedy warunki samodzielnej pracy.

Nie będziemy mówili teraz o tem, czy zajęcia „ciche“ są samodzielnemi pracami uczniów, nie o to nam w tej chwili chodzi. Wiemy zresztą, że w wielu wypadkach odpowiedź byłaby negatywna. Jeżeli więc nawet tak źle jest, mamy możność zastanowienia się nad zreformowaniem, albo nie używajmy takich mocnych określeń, mamy możność zastanowienia się nad tem, jakby w dziś istniające formy zajęć „cichych“ wlać nieco inną treść.

Przy omawianiu tej sprawy nie będziemy rozpatrywali jej osobno z punktu widzenia szkoły niżej a osobno z punktu wyżej zorganizowanej, ale potraktujemy ją ogólnie.

Powiedzieliśmy wyżej, że „ciche“ zajęcia uważamy za potrzebne, tu dodamy za konieczne. Godzimy się na to, że szkoła powszechna winnaby przygotować ucznia do pracy samodzielnej, i jako próby takich samodzielnych prac stosujemy zadawanie pewnych prac, które uczniowie mają wykonać poza szkołą, a więc przedewszystkiem w domu. Takie postawienie sprawy ma jedną słabą stronę, — nie mamy bowiem prawie żadnej pewności, czy zadaną pracę wykona uczeń samodzielnie, czy też przy jej wykonaniu będzie korzystał z pomocy innych. Nie wiemy, jaką trudność przedstawia rozwiązanie zagadnienia, będące tematem zadania domowego: nie wiemy, czy było ono za trudne, czy za łatwe, czy też odpowiadało poziomowi ucznia. Otrzymujemy jedynie wynik tej pracy, nie zawsze mając możność wysłuchania sprawozdania ucznia, jak do wyniku doszedł. Zdaje

się nam jednak, że ciekawszy byłby dla nas sposób, który umożliwił mu osiągnięcie wyniku, jak pracę wykonywał niż sam wynik, który czasami niewiele nam mówi. Z tych względów dochodzimy do wniosku, że byłoby dobrze, gdyby taką samodzielną pracę także w szkole wyżej zorganizowanej uczeń mógł wykonać pod okiem nauczyciela, który nie miałby za zadanie nietyle niedopuszczenie do tego, aby uczeń korzystał z cudzej pomocy, ile właśnie zaobserwowanie, w jakim stopniu musi on być wspierany przez kolegów w wykonywaniu pracy.

Przyjmujemy, że tematy zajęć „cichych“ są na tym poziomie tego rodzaju, że jeśli nie sam uczeń, to przynajmniej grupa uczniów może je wykonać bez zbytniego wysiłku. W takim wypadku byłoby trochę kłopotliwe stanowisko nauczyciela szkoły wyżej zorganizowanej. Mówiliśmy bowiem, że nie może on być nadzorcą, uznajemy też współdziałanie uczniów, dążymy do pracy grupowej, wobec czego tradycyjne chodzenie pomiędzy rzędami ławek, w celu kontroli, okazuje się zbyteczne. Obecnie nauczyciel znalazłby o wiele wdzięczniejsze zajęcie. Uczniów możnaby podzielić na grupy, które miałyby możność pracować wspólnie lub porozumiewać się względnie wzajemnie dopomagać sobie; temi grupami mógłby się nauczyciel kolejno zająć, niczem ich nie krępując, lub też służyłby radą i pomocą tym wszystkim, którzyby tego wymagali. Mamy w tym wypadku t. zw. „uczenie się pod kierunkiem“, będące wynikiem współczesnych usiłowań na polu nauczania. (B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*, str. 249 i n.)

Zajęcia „ciche“ w szkole wyżej zorganizowanej winny zająć pewną ilość czasu, może część nadających się ku temu lekcyj, które mogą w takim razie trwać dłużej. Właściwie zajęcia „ciche“ i dziś są w szkołach więcejklasowych praktykowane, mają one jednak najczęściej charakter niemiłych klasówek, w czasie których nauczyciel jest bezczynny, albo też jest dla uczniów niemiłym kontrolerem. Tu właśnie potrzebna pewna, jak widzieliśmy, niewielka formalnie, ale poważna w swej istocie, reforma.

W innych warunkach jest szkoła niżej zorganizowana. Tam nie mamy kłopotu z tem, co ma czynić nauczyciel w czasie zajęć „cichych“, prowadzi on bowiem wtedy naukę z oddziałem „głośnym“. Jeżeli moglibyśmy mówić o jakiejś reformie w tych szkołach, to przedewszystkiem o takiej, aby nauczycielstwo zechciało należycie ocenić wartość zajęć „cichych“, a w następstwie tego inaczej niż dotychczas je traktować, czem z jednej strony ekonomiczniej wykorzystałoby czas, z drugiej zaś ułatwiło pracę sobie, nie licząc nadzwyczaj dużych korzyści natury wychowawczej, jakie daje tego rodzaju praca.

Co mają robić uczniowie w czasie zajęć „cichych“? Wykonywać powinni ćwiczenia na wszelkie tematy w zakresie

przyswojonych wiadomości, uzupełnienie względnie przygotowanie do nowej lekcji, polegające na powtórzeniu, czy też czytaniu lektury uzupełniającej. W następstwie tego winnyby być usunięte z zakresu zajęć „cichych“ takie czynności jak przepisywanie i czytanie dla wprawy, gdyż o ile stosuje się je dla ćwiczeń, to można je przeznaczyć jako zajęcia pozaszkolne. W miejsce tych zresztą aż nadto często stosowanych czynności winny przyjść te wszystkie prace, które uczniowie mogą wykonać własnemi siłami, a więc z zakresu nauki języków, jeśli chodzi o pisanie, przedewszystkiem wszelkie ćwiczenia gramatyczne, parafrazy, streszczenia czy sprawozdania, plany opowiadań, zadań, poprawa już napisanych wypracowań itp., z nauki rachunków wypracowanie zagadnień rachunkowych oraz ćwiczeń w działaniach, przygotowanie modeli geometrycznych, czasem nawet, zależnie od uznania nauczyciela, czynienie prób rozwiązania zagadnień jeszcze nieopracowanych np. uczniowie oddziału trzeciego mogliby próbować wyszukać sposób obliczania powierzchni trójkąta wtedy, gdy poznali dopiero sposób obliczania powierzchni kwadratu i prostokąta. Być może, że w tym czy innym wypadku uczniowie nie zdołają wykonać polecenia, jednak już same usiłowania mają swoją wartość.

Jeśli chodzi o naukę historji, mogą uczniowie w czasie zajęć „cichych“ czytać lekturę uzupełniającą lub przygotowywać plan opowiadania z pewnego zakresu materjału. W pewnej szkole uczniowie starszych roczników na lekcji historji składali sprawozdanie z ostatniej lekcji w ten sposób, że jeden z uczniów opowiadał, co zapamiętał, inni uzupełniali opowiadanie tem, co ich kolega opuścił lub co o tej sprawie skądinąd wiedzieli. Dokonywanie takich uzupełnień może być stosowane z całem powodzeniem w czasie zajęć „cichych“, kiedy uczniowie uzupełnialiby pisemnie sprawozdanie kolegi. W tym też czasie na lekcjach geografji mogą uczniowie wypełniać mapki konturowe, zestawiać dane dzienniczka meteorologicznego, zająć się literaturą uzupełniającą lub też opracowywać plan czy sprawozdanie odbytej czy mającej się odbyć wycieczki. Dwukrotnie wspomniałem o lekturze uzupełniającej. Uważam, że uczniowie zależnie od ilości posiadanych przez szkołę tomików książek bibljotecznych mogą pojedyńczo lub po kilku czytać książeczki, które nie muszą być wcale o tym samym tytule; wystarczy, że dotyczą tego samego lub bliskiego tematu.

Roboty i rysunki, prowadzone wspólnie w szkołach niżej zorganizowanych, mogą się odbyć oddzielnie wtedy, gdy nauczyciel uznałby to za odpowiednie.

Nie wynika z tego zupełnie, jakobym chciał koniecznie lekcje każdego przedmiotu dzielić na „ciche“ i „głośne“; podaję to jednak jako przykład, że i tak można postąpić, a stosowany

zwyczaj, mający zresztą uzasadnienie, nie jest nienaruszalnym dogmatem.

Zbytecznem chyba byłoby dodawać, że prace, wykonane w czasie zajęć „cichych", winny być dokładnie omówione podczas zajęć „głośnych", które bezpośrednio nastąpią. Byłoby z pewnych względów dobrze, gdyby to mogło odbyć się tego samego dnia. Jest to możliwe dla oddziału, który zajęcia „ciche" miał na początku godziny lekcyjnej, jednak i wtedy, gdyby to miało miejsce na drugiej części godziny, trzebaby pracę choć pobieżnie przejrzeć, zostawiając dokładne omówienie na następne lekcje. Wartoby się też zastanowić nad tem, jak długo trwać winny lekcje w oddziałach połączonych: czy lekcja „głośna" ma trwać tylko pół godziny lekcyjnej i tak samo zajęcia „ciche", czy też przedłużyć je do godziny lekcyjnej. Reguły tworzyć nie można; zdaje się jednak, że dłuższe niż półgodzinne lekcje są czasami konieczne.

Zasadniczo zajęcia „ciche", które ma oddział na początku godziny, winnyby mieć charakter przygotowawczy, zaś zajęcia w drugiej połowie godziny charakter sprawozdawczy czy uzupełniający.

Kilka zdań należałoby jeszcze poświęcić wspólnemu nauczaniu oddziałów pierwszego i drugiego. Teoretycznie, jakby się zdawało, praca ta nie różni się od pracy w oddziałach starszych, w praktyce jednak natrafia się na pewne trudności, i to głównie w początkach roku szkolnego. Przedewszystkiem dość trudno wynaleźć dla młodszych dzieci robotę na zajęcia „ciche", szczególnie tam, gdzie dzieci rekrutują się ze wsi. Rozumiemy brak nożyczek, papieru, plastyliny, o które trudno w uboższych wsiach; są to jednak przeszkody możliwe do usunięcia. Zajęciami „cichemi" dzieci pierwszego oddziału w początkach roku szkolnego będą wszelkiego rodzaju rysunki z przypomnienia i ilustracje do słyszanych bajek i opowiadań, ćwiczenia przygotowawcze do nauki pisania, rysunki „geometryczne", związane z nauką rachunków, jak rysowanie kółek, z robót zaś cięcie pasków, krążków, a później klejenie figur liczbowych.

Jest wprawdzie możność uczenia pierwszego oddziału osobno, przewiduje to Rozkład godzin, wydany przez Min. W. R. i O. P. Zdaje się jednak, że w warunkach wiejskich podział taki niewiele przyniesie korzyści, natomiast wspólne nauczanie z oddziałem drugim stwarza lepsze warunki przyzwyczajenia się dzieci do pracy szkolnej, stwarza lepszą atmosferę, w której nowi uczniowie czują się w szkole lepiej.

Kiedy mówimy o oddzielnem względnie wspólnem nauczaniu dwu oddziałów, nie możemy opuścić sposobności, aby nie wspomnieć o tem, że nawet nauka przedmiotów, prowadzonych zazwyczaj

oddzielnie, może odbywać się głośno, wspólnie dla obu oddziałów. Mamy tu przedewszystkiem na myśli naukę historji czy gramatyki, które mogą wspólnie prowadzić oba oddziały trzeci i czwarty. Zachodzi to szczególnie tam, gdzie są omawiane wiadomości, których przypomnienie jest potrzebne oddziałowi czwartemu. Oddział ten może skutecznie dopomagać tak nauczycielowi, jak i młodszym swym kolegom; nauczyciel zaś przy tej sposobności ma możność skontrolowania, ile pozostało w pamięci uczniów z roku poprzedniego; ci zaś przekonają się, ile zapomnieli a równocześnie będą mieli pewną przyjemność z popisania się przyzwojonemi wiadomościami. W prowadzeniu takiej lekcji stawia się nauczycielowi pewne wymagania: przy zadawaniu pytań musi on przy uwzględnieniu indywidualności poszczególnych uczniów nie zapomnieć i o tem, że ma przed sobą dwa oddziały. Przy dokładniejszem przyjrzeniu się materjałowi nauczania tych oddziałów spostrzeżemy, że ilość lekcyj wspólnie głośno prowadzonych jest znacznie większa, niżby się tego można spodziewać. Nie możemy sobie przecież wyobrazić, aby wtedy, gdy jeden z oddziałów opracowuje głośno temat niecodzienny, interesujący, oddział „cichy" wykonywał swoje czynności a nie słuchał tego, co robią „głośni". Ileż to opowiadań nauczyciela, przeznaczonych dla oddziału pierwszego, słuchają z zapartym oddechem obecni uczniowie oddziału drugiego. To samo dzieje się, gdy jeden oddział czyta zajmującą czytankę, a drugi miałby wykonywać coś cicho. Podobne sytuacje mają miejsce np. na lekcjach geografji, gdy oddziałowi czwartemu pokazuje nauczyciel obrazy, przedstawiające nieznane okolice, to i oddział trzeci będzie to oglądał, choćby nauczyciel polecił mu w tym czasie czynić co innego.

Byłoby błędem, gdybyśmy chcieli sprzeciwić się temu, aby dzieci nie zajmowały się sprawami, które je zaciekawią, choćby to przeznaczone było dla innego oddziału. Z tego powodu nie jest konieczne zajmowanie jednego oddziału pilnemi zajęciami w czasie, gdy drugi oddział ma zająć się tem, co silnie interesuje ogół dzieci. Nie trzeba sądzić, aby czas, w którym jeden oddział przysłuchuje się pracy drugiego, był stracony; wiadomości, w ten sposób nabyte, mogą silniej utkwić w pamięci dzieci, niż wtedy, gdy nam specjalnie o to chodzi.

Z tych to przedewszystkiem powodów nauka przyrody jest wspólna dla oddziałów trzeciego i czwartego, zmienia się tylko cykle. W ten sposób prowadzą w niektórych szkołach naukę historji, opracowując w każdym z pięciu lat inny cykl.

Nie podaję innych podobnych przykładów, jestem bowiem zdania, że tak w tym, jak i wielu innych wypadkach stosowanie wspólnego czy oddzielnego nauczania poszczególnych

przedmiotów, czy też tylko lekcyj jest zależne przedewszystkiem od uznania nauczyciela, narzucanie zaś szablonów jest niepożądane i wręcz szkodliwe. Sam nauczyciel winien wpierw takie kombinacje dokładnie przemyśleć, zanim zdecyduje się je wprowadzić; zresztą życie samo wskaże, co da się nietylko wprowadzić, ale i z pożytkiem utrzymać.

Może jeszcze słów kilka o rozmieszczeniu oddziałów w czasie pracy. Zwyczajnie oddział młodszy zajmuje kilka ławek zprzodu, wtyle siedzą dzieci starsze. Ciekaw jestem, jakby to wyglądało, gdyby w jednym końcu sali umieścić jeden a w drugim końcu inny oddział. Może ze względu na dziś istniejące ławki szkolne wyglądałoby to nieco sztucznie, ale chyba nie trzeba sądzić, że ławki będą wszędzie i zawsze; może niektóre szkoły już mają, inne zaś doczekają się stolików i krzesełek. Wyjdźmy tylko poza ramy tego, do czego dziś jesteśmy mocno przyzwyczajeni, jak np. do ławek i katedry, a takie przegrupowanie mogłoby być w wielu wypadkach celowe i pożyteczne.

Rozważając tu sprawę zajęć „cichych“ w szkołach niżej zorganizowanych, ani na chwilę nie zapominamy o ciężkich warunkach pracy na wsi, rozumiemy i oceniamy wysiłki nauczycieli — i dlatego, proponując pewne zmiany w dotychczasowym sposobie pracy, wymagające jednak choć w początkach większego przemyślenia i lepszej jakościowo pracy nauczyciela, staramy się niewiele odbiegać od tego, co w niektórych szkołach jest już ze zrozumieniem przeprowadzone, a co w pozostałych przy dobrej woli może i powinno być dokonane.

Warszawa. Władysław Choma.

PRZECIWKO ROBOTOM RĘCZNYM W SZKOŁACH NIŻEJ ZORGANIZOWANYCH.

Nikt nie pytał się nauczycieli szkół niżej zorganizowanych, co sądzą o nauce robót ręcznych wtedy, kiedy wprowadzono ją entuzjastycznie jako wielką nowość i widoczny postęp. Teraz jednak, gdy ten przedmiot nauczania przeszedł pewną próbę, mamy prawo, a nawet obowiązek wypowiadać się krytycznie o nim.

Nie będę kwestjonował robót kobiecych, a nawet widzę w nich przykład, jak powinno się stosować naukę do życia, a nie odwrotnie: życie do nauki.

Faktem jest, że narzekają na roboty ręczne i nauczyciele i rodzice, natomiast uznawają potrzebę i olbrzymie korzyści moralne i materjalne robót kobiecych. Już to samo musi skłaniać do zastanowienia się i uznania potrzeby reformy.

Zastanawiając się nad pochodzeniem tego przedmiotu, stwierdzamy, że pierwsza myśl powstaje w kraju, który przyszłość swoją budował na szybkim i powszechnym rozwoju przemysłu, a w szczególności przemysłu rolnego (Szwecja). Również i Niemcy wprowadziły roboty ręczne do swoich szkół wtedy, kiedy całą energją zdążały do rozbudowy przemysłu w celu opanowania przed innymi współzawodnikami różnych rynków zbytu a przedewszystkiem dalekiego Wschodu. Widziały bowiem w tem szczęście swojej zbiorowości, a co za tem idzie, szczeście jednostki. Do produkowania: dużo (ilościowo), dobrze (jakościowo) i tanio (wartościowo) trzeba wyrobionego, wyćwiczonego a nawet zmechanizowanego robotnika. I stąd cel wytknięty szkole: wykształcenie zmysłu, a przedewszystkiem wzroku i dotyku, poczucie piękna, rozbudzenie i rozwój zdolności twórczych, kształcenie wytrwałości, samodzielności, spostrzegawczości i dokładności w pracy, zamiłowanie do pracy i wyrabianie dla niej szacunku.

Niemcy nawet stawiały zupełnie wyraźny cel wychowania: 1) wykształcenie zawodowe lub tylko przygotowanie do niego, 2) umoralnianie wykształcenia zawodowego, 3) umoralnianie społeczności, w obrębie której wykonywa się pracę zawodową (Georg Kerschensteiner — *Pojęcie szkoły pracy*). — Jeśli zaś zwrócimy uwagę na Anglję i Amerykę, dwie potęgi przemysłowe, to znowu zauważymy ten sam mniej więcej cel, postawiony szkole i wychowaniu. Nie widzę potrzeby rozpisywania się o tych, naogół dobrze znanych sprawach; zwrócę natomiast uwagę na nowe, zdaniem mojem, zagadnienie, zanim przejdę do omówienia naszych ściśle polskich potrzeb.

Tem nowem zagadnieniem jest fakt, że dalsza rozbudowa przemysłu w krajach wybitnie eksportowych staje się nierealną wobec bezpowrotnej utraty olbrzymich rynków wschodnich. Mam wrażenie, że właśnie kraje wybitnie przemysłowe będą musiały na długie lata obniżyć nietylko swoją produkcję, ale i skalę życiową olbrzymich mas ludności. Będą musiały z trudem wracać do samowystarczalności. I na tej podstawie już możnaby twierdzić, że nastawienie wychowania powszechnego jak dawniej w kierunku coraz to lepszego wyzyskania sił i zdolności jednostki jest nierealne. Dlaczego Polska nie miałaby wyciągnąć z tego odpowiednich praktycznych wskazówek? Dlaczego miałoby wkroczyć na te drogi, z których zachodnie państwa będą musiały wnet zawrócić?

Wychowanie zaś powinno nietylko nadążać z rozwojem życia zbiorowości, lecz do rozwoju w przewidzianym kierunku przygotowywać. Ale nie tu jest miejsce na tego rodzaju rozważania. Zainteresowanych odsyłam do R. Dmowskiego *Świat powojenny a Polska*, oraz wybitnych piór prasy codzien-

nej. Celowo natomiast będzie wskazać na jedną z najbardziej palących potrzeb polskich i drogę do naprawy. Mam na myśli niski poziom cywilizacyjny (i kulturalny) wsi polskiej. Podniesienie go do poziomu, na jaki stać nas w naszych warunkach, da Polsce powierzchowność bardziej godną trzydziestomiljonowego mocarstwa. Naukę, którą uważam za potrzebną, nazwałbym nauką porządku i czystości.

Dzieliłbym ją na następujące działy: ciało i ubranie, kuchnia i mieszkanie, podwórze, budynki i inwentarz, ogródek, sad i ulica. Nauka ta musiałaby łączyć się mocno z życiem i bytowaniem wsi polskiej, a reforma powinna być utrzymana w ramach tego, co jest, bez dodatkowych nakładów pieniężnych tak, że wymagany byłby jedynie nakład pracy.

Nie mogę w ramach krótkiego artykuliku podawać dokładnego programu tej nauki, niech mi jednak wolno będzie stwierdzić, że tak, jak w domach, w których są dziewczęta szkolne, znać naukę robót kobiecych i nieraz aż miło spojrzeć na stół, nakryty pięknie wyszywanym obrusikiem, tak też niedługo czekalibyśmy na wyniki tej nowej nauki. Czas zaś, który dziś poświęcamy robotom ręcznym, byłby znacznie lepiej wyzyskany.

Twórcy nauki robót ręcznych stawiali zasadniczo dwa cele: praktyczny i moralny. Przez naukę porządku i czystości osiągnęlibyśmy i jeden i drugi w wyższym znacznie stopniu. A nie zapominajmy, że 60 do 70% ludności Polski, to ludność wiejska lub małomiasteczkowa. Jak wygląda ubranie, jak jest z czystością ciała, jak przedstawia się podwórko wiejskie, ulica wiejska, ogródek i sad wiejski — każdy stykający się z tem wie doskonale.

Z okazji spisu ludności niejeden z nas miał okazję zaglądnąć nieomal do każdego domu i mógł naocznie stwierdzić, jak daleko nam do takiej Belgji lub Holandji. Kto zaś zna polskie kresy wschodnie, a ściślej Polskę na wschód od Wisły położoną, zgodzi się ze mną, że nawet przeciętny stan, jaki spotykamy w zachodnich dzielnicach, będzie dla tamtych już wzorem i celem. Ale nie trzeba specjalnie podkreślać, że i tu na zachodzie daleko jeszcze do tej szaty zewnętrznej, w jaką pragnęlibyśmy przywdziać naszą Ojczyznę. Znaczenie dobrze pojętej nauki porządku i czystości byłoby o wiele wyższe od znaczenia „robót ręcznych", tak jak je dziś praktykuje szkoła niżej zorganizowana. Przecież m. zd. nie mamy ani jednego tak urządzonego budynku szkolnego na wsi, w jakim zgodziliby się udzielać robót ręcznych ich protektorzy z Zachodu, i uważam, że według nich udzielanie robót ręcznych w naszych warunkach jest niedopuszczalne.

Sławno (woj. poznańskie). Franciszek Gawrych.

ENCYKLOPEDJA Z WYCINKÓW GAZET.

Od inteligenta wymaga się, aby obok gruntownych wiadomości, odnoszących się do jego zawodu, posiadał dobre wykształcenie ogólne, i dlatego znajdować się będą w bibljotece pracownika umysłowego nietylko podręczniki fachowe z dziedziny jego specjalności ale i dzieła, poświęcone innym gałęziom nauki, oraz książki i broszury, poruszające różne zagadnienia z chwili bieżącej, np. polityki, ekonomji, z literatury, sztuki itp. Prócz tego będzie inteligent pilnym czytelnikiem gazet i czasopism.

Uwagi powyższe tyczą w całej pełni także nauczycieli, którzy przecież — zwłaszcza po miasteczkach i wsiach — nieraz są jedynymi inteligentami i dzięki temu stanowisku dużo mogą się przyczynić do uświadomienia obywatelskiego najszerszych warstw ludności — wogóle do ich dźwignięcia na wyższy poziom kulturalny.

Ale tak jak prawdą jest, że z próżnego nie naleje, tak też i prawdą jest, że ten tylko owocnie i z korzyścią pracować będzie, który niezależnie od pracy nad innymi, będzie równocześnie i nad sobą pracował. Pracować nad sobą znaczy interesować się wszystkiem, co dookoła nas się dzieje, pogłębiać swoją wiedzę i rozjaśniać umysł czytaniem książek i czasopism. Zdobyty w ten sposób materjał myślowy zasili nasz umysł w nowy zasób wiedzy i ułatwi nam pracę nad drugimi.

Jak wszelkie materjały myślowe w sposób każdemu dostępny gromadzić — oto temat niniejszego artykułu. Mam tu na myśli wycinki z gazet i różnych czasopism, z czego można zebrać obfity i bezcenny wprost materjał w rodzaju encyklopedji, tem wartościowszej, że będzie ona naszą pracą samodzielną, dostosowaną do własnych potrzeb i zainteresowań. Chodzi tylko o to, jak te materjały gromadzić i składać, by następnie w każdej chwili i potrzebie móc z nich korzystać.

Jeśli chodzi o nauczycieli, to każdy z nas — prócz wielu zainteresowań wspólnych — ma swoje specjalne zainteresowania. Jednego bowiem zajmuje więcej historja czy geografja, innego przyroda lub zagadnienia ekonomiczne i społeczne itp. Otóż zależnie od sfery zainteresowań gromadzić należy z czasopism czy książek to, co nas zajmuje i co z naszą przyszłą pracą będzie miało związek i będzie nam potrzebne.

Na abonowanie wielu czasopism naraz nie stać nas dzisiaj, ale każdy z nas coś abonować i czytać musi, tj. jedno przynajmniej pismo codzienne i jedno fachowe. Kilku zatem czy kilkunastu kolegów (koleżanek) z najbliższego sąsiedztwa posiada już szereg różnych czasopism, i każdy niemal może zdobyć jakiś wycinek dla siebie. W ciągu roku zbierze się z tego spora paczka.

a z biegiem lat olbrzymi wprost materjał, który być musi odpowiednio posegregowany i zarejestrowany, aby się nie stał balastem. Jak zatem do tej pracy przystąpić?

Czytając czasopisma, podkreślamy kolorowym ołówkiem te artykuły, które nas swą treścią zainteresowały i które zamierzamy następnie wyciąć i przechować. Zawsze, wycinając dany artykuł, zaznaczyć na nim musimy datę, kiedy się ukazał, gdyż zorjentuje to nas później w czasie. Nieraz bowiem — po ukazaniu się następnych artykułów, poruszających te same zagadnienia, — artykuł początkowy może stać się dla nas nieaktualnym, a tem samem i niepotrzebnym. Będziemy musieli go z naszego zbioru wycofać, by nie zabierał miejsca w tece.

Przy podkreślaniu tytułów artykułów w czasopismach zastanowić się należy nad tem, który wyraz w tytule będzie niejako wyrazem głównym, (hasłem) według którego zarejestrujemy potem dany artykuł. Weźmy przykład: otóż ukazał się w *Ilustrowanym Kurjerze Codziennym* artykuł, interesujący przedewszystkiem geografów pt. „Głos Polaka-misjonarza ze stepów południowej Afryki". Co tu zatem podkreślić będzie należało? Który wyraz będzie tutaj wyrazem głównym, orjentującym nas w spisie późniejszym, jeśli nie co do treści, to przynajmniej pod względem rzeczowym? Uważam, że ostatni wyraz będzie tu wyrazem głównym i według niego zarejestrujemy dany artykuł pod *A* — pod *Afryka*. Inny przykład: czytamy artykuł pt. „Narodziny lądu" (*Kurjer Literacko-Naukowy* z 31 VIII 1931 r.). Sam tytuł nic nam tu jeszcze nie mówi i nie można artykułu tego zarejestrować ani od wyrazu „Narodziny" ani od wyrazu „lądu", bo niczego konkretnego pod temi wyrazami domyśleć się nie można. Zatem, by z artykułu tego w przyszłości skorzystać, i go zarejestrować odpowiednio, trzeba go przeczytać, a z treści dowiemy się, że tu mowa o Holandji — o osuszaniu jeziora Zuiderzee. Zatem zarejestrować go należy raz pod literą *H* pod *Holandja*, a drugi raz pod *Z* od jeziora *Zuiderzee*. Obok w nawiasie podać należy tytuł oryginalny z artykułu, według którego łatwiej go będzie odszukać w teczce pod *H* czy *Z*.

Kłopot nam jednak sprawia, jeśli na jednej karcie czy arkuszu dziennika jest dwa lub więcej interesujących nas artykułów i w żaden sposób nie można — bez uszkodzenia artykułów — powycinać każdego zosobna. Radzę sobie w danym wypadku w ten sposób, że daną kartę czy kilka kart razem załączam do odpowiedniej teczki (o których mowa będzie później) według jednego tylko artykułu, który uważać będę niejako za artykuł główny, a inne umieszczone na tych kartach artykuły, względnie ich tytuły — przepisuję na osobnych kartkach, które załączam pod

odpowiedniemi literami alfabetu do właściwych teczek. Znów najlepiej to zilustruje nam podany przykład. Mam np. przed sobą *Kurjer Literacko-Naukowy* (dodatek do Nr. 296 *Ilustr. Kurjera Codziennego* z 26 X 1931 r.). Na trzech arkuszach tego pisma jest szereg artykułów, które mnie interesują, a których treść wiąże z sobą wszystkie niemal arkusze razem tak, że żadnego artykułu zosobna, bez uszkodzenia innych, wydzielić czy wyciąć nie można. W tym wypadku wezmę jeden z artykułów za artykuł g ł ó w n y, naczelny — że go tak nazwę — obojętnie zresztą który. Przypuśćmy, że będzie nim: „Na złote gody nauki polskiej" (w 50-lecie Kasy im. Mianowskiego 1881—1931), według którego pod *K* — *Kasa Mianowskiego* — lub pod *M* — *Mianowskiego Kasa* — załączę wszystkie trzy arkusze razem do odpowiedniej teczki. Wpierw jednak, nim to uczynię, muszę na osobnych kartkach powypisywać tytuły dalszych artykułów, by je w odpowiednich teczkach poumieszczać, z wzmianką, że danego artykułu trzeba szukać w zbiorowym arkuszu pod *K (Kasa Mianowskiego)* lub *M (Mianowskiego Kasa.)*

Notując zatem na osobnej karcie artykuł J. Czarnockiego pt. „Marmury kieleckie", piszę pod tytułem: wraz z art. „Na złotę gody nauki polskiej" pod *M* względnie *K*, gdzie go należy szukać.

Podobnie na osobnej karcie odnotuję tytuł: „Dookoła pamiątek po Kościuszce", a w nawiasie pod spodem (wraz z art. „Na złote gody nauki polskiej" pod *K* względnie *M* — *Polska*). Tak postąpię i z dalszemi artykułami, a każdą z tych sporządzanych kart umieszczę w teczce pod odpowiednią literą alfabetu. W ten sposób mam każdy artykuł zasegregowany we właściwej teczce bądź w oryginale, bądź w odpisie tytułu z wzmianką, gdzie go szukać.

Dalszą kwestją, to k w e s t j a t e c z e k. Otóż każda litera alfabetu musi mieć oddzielną teczkę i będzie ich tyle, ile liter w alfabecie. Jeśli np. gromadzę materjał geograficzny, to do każdej teczki alfabetu dodaję jeszcze teczki drugorzędne niejako — dla każdej części świata, a osobno jeszcze dla Polski. Wtedy taki artykuł — jak np. „Głos Polaka-misjonarza ze stepów południowej Afryki" — zasegreguję do teczki *Afryka* pod literą *A*. Artykuł „Marmury kieleckie" załączę do teczki *Polska* pod literą *M* itd. Wszystkie inne artykuły — nie geograficznej, lecz jakiejś oderwanej treści — nie mogę załączyć do żadnej z wspomnianych teczek i dlatego potrzebna tu będzie jeszcze jedna oddzielna teczka na artykuły o różnej innej treści z napisem: *Różne*. Każda litera alfabetu będzie miała taką teczkę, czyli w teczce alfabetycznej każdej będzie 7—8 teczek innych (*6 części świata* — *Polska* — *Różne*).

Historyk np. mógłby sobie potworzyć w teczkach alfabetu inne jeszcze teczki jak: *Czasy przedhistoryczne — Czasy starożytne — Czasy średniowieczne — Czasy nowożytne — Czasy współczesne* itp., a prócz tego osobną teczkę dla *Polski* i *Różne*. Przyrodnik miałby prócz teczek alfabetu jeszcze teczki np. z napisami: *Botanika, Zoologja, Anatomja, Różne* itp. Każdy zatem z „specjalistów" miałby swój sposób segregowania materjału, jego tylko interesującego.

Poza samą dość zmudną pracą segregowania materjału czeka nas jeszcze praca sporządzenia odpowiedniego indeksu, który umożliwi nam szybkie zorjentowanie się, co w zbiorze swoim encyklopedycznym posiadamy. Indeks taki oszczędzi nam czasu trochę, jaki poświęcalibyśmy na zmudne wertowanie za materjałem w teczkach.

Jak taki indeks miałby wyglądać i co w nim notować należy? W indeksie według porządku alfabetycznego spisujemy tytuły przechowywanych w teczkach artykułów z wzmianką, gdzie są zasegregowane. Oto wzór takiego indeksu:

L. p.	Tytuł artykułu	Gdzie zasegregowany	Uwaga
1	Kasa Mianowskiego („Na złote gody nauki pol.")	*K* i *M* — *Polska*	
2	Kieleckie marmury	*K*—*Polska* (wraz z art. „Na złote gody nauki pol.")	
3	Dookoła pamiątek po Kościuszce	*K*—*Polska* (wraz z art. „Na złote gody nauki pol.")	
	itp.	itp.	

Niezależnie od posiadanych wycinków w teczkach możnaby w indeksie notować jeszcze tytuły książek, czy innych czasopism, poruszających interesujące mnie kwestje, z których nie mogę robić wycinków, by nie niszczyć książek, a z którego materjału chciałbym w przyszłości skorzystać. Wtedy, zamiast pisać w rubryce, gdzie zasegregowany, piszę w uwadze: jest w książce takiej, na stronie takiej itp. Również, o ile mam w zbiorach nie artykuł lecz ilustrację, notuję to w indeksie w rubryce „Uwaga". Tak sporządzony indeks (wykaz, spis rzeczy) będzie nam drogowskazem, gdzie mamy szukać odpowiedniego materjału (do odczytu, lekcji czy referatu), a zbiór wycinków, nagromadzonych w teczkach, będzie naszą encyklopedją — tem milszą i cenniejszą, że do jej ułożenia sami się przyczyniliśmy.

Święciany (woj. wileńskie). Leon Pilawski.

NA MARGINESIE OKOLICZNOŚCIOWYCH PRZEMÓWIEŃ PODCZAS OBCHODÓW SZKOLNYCH.

Każdego roku kilka razy organizuje się w szkołach uroczyste obchody, celem uczczenia świąt narodowych czy państwowych, rocznic urodzin lub zgonu zasłużonych Polaków, rocznic chwały oręża polskiego, bądź też poranki, pogadanki lub akademje, celem zwrócenia uwagi młodzieży na pewne żywotne sprawy naszego państwa (jak sprawa L. O. P. P., Pomorza, Śląska itp.). Do stałych punktów programu takich uroczystości szkolnych obok deklamacyj i śpiewów, ewentualnie popisów muzycznych lub przedstawień scenicznych i obrazów świetlnych, należy przemówienie, wygłoszone przez jednego z członków grona nauczycielskiego.

Pomijam tutaj wartości wychowawcze uroczystości szkolnych w ogólności a przemówień w szczególności, ograniczając się wyłącznie do formy przemówień, od której w wysokim stopniu zależy wpływ wychowawczy na młodzież. Z licznych przemówień, słyszanych podczas rozmaitych obchodów szkolnych, przypomnijmy sobie jakieś jedno dla przykładu. Klasa czy też aula mniej lub więcej udekorowana, licznie zgromadzona młodzież z różnych klas, czasem goście, grono nauczycielskie w całym składzie, atmosfera niecodzienna, odświętna. To wszystko oraz sam fakt urządzenia uroczystego obchodu na terenie szkoły dostatecznie zaciekawia młodzież, budzi w niej zainteresowanie, od którego, według słów Claparèdea, zależy wartość i wydajność każdego wysiłku młodzieży, gdyż pozostaje on w stosunku prostym do zainteresowania się danym wysiłkiem. Dlatego też, każdy z pośród nas, ktoby nawet tylko tak odniechcenia obserwował młodzież w tym momencie, gdy „ów wybraniec" z grona nauczycielskiego wychodzi na widoczne miejsce i rozpoczyna przemówienie, z pewnością pamięta te oczy, płonące ciekawością, te zainteresowane twarze, te szyje, wyciągające się w stronę mówcy. Są to zewnętrzne objawy zainteresowania młodzieży przemówieniem i nastawienia jej w pożądanym kierunku.

Gdyby stan ten trwał w dalszym ciągu, byłoby wszystko w najlepszym porządku, lecz niestety tak nie jest. Jak sobie każdy z nas łatwo przypomina, przemawiający w olbrzymiej większości wypadków zapomina o zasadniczym postulacie zniżania się do poziomu umysłowego swoich słuchaczy. Nie dosyć na tem, bo 90% mówców zapomina o tem, że właściwe audytorjum podczas obchodu szkolnego stanowi młodzież, a nie grono nauczycielskie i goście. W konsekwencji tego może swadą i talentem oratorskim olśniewa się kolegów, może imponuje się

elokwencją słuchaczom - gościom, lecz na pewno nie oddziała się wychowawczo na młodzież.

Z ust mówcy płynące potoki słów wyszukanych, odświętnych, z każdą sekundą bardziej zaciemniają młodzieży treść przemówienia, zabijając równocześnie jej żywe zainteresowanie. Gdyby używane w przemówieniach przenośnie, porównania, uosobienia, hiperbole itp. poetyczne postaci mowy były wyrażane rodzimemi, popularnemi wyrazami, to młodzież, może nawet nie rozumiejąc, odczułaby ich znaczenie oraz piękno poetycznego języka. Lecz gdzież tam! Każde zdanie roi się od wyrazów obcych, których słuchająca młodzież bez słownika wyrazów obcych nie rozumie i rozumieć nie może, których nie słyszała dotąd i może ich słyszeć nie będzie w dalszem swem życiu.

Przemawiający wprawdzie patrzy przed siebie, lecz nie widzi, że słuchacze jego mają główki dziecięce. Wprawdzie patrzy, lecz nie widzi, że w miarę, jak on żongluje pięknemi zwrotami i słówkami, wybranemi ze słownika ludzi dorosłych i wykształconych, gaśnie w oczach młodzieży ów początkowy ogień ciekawości, usypia rozbudzone na wstępie zainteresowanie. Teraz przedmiotem zainteresowania młodzieży stają się obrazy, wiszące na ścianach, ubranie kolegów, brzęczące muchy albo ulica, widziana przez okno. Teraz już nie zauważy się, ażeby, jak początkowo, jakieś dziecko wspinało się na palcach lub wyciągało szyję w stronę przemawiającego, chcąc go widzieć i nie stracić żadnego słówka jego. Młodzież przekonała się już, że te słowa nic jej nie mówią, że są dla niej tylko pustemi dźwiękami mniej lub więcej miłemi dla ucha. Obserwując dzieci w takiej chwili, zauważymy, że stojące lub siedzące już w drugim szeregu starają się jak najdokładniej ukryć za plecami sąsiadów, by ich nie dojrzało oko żadnego z wychowawców. Tak bezpiecznie ukryte, rozpoczynają między sobą pogawędki, narażając się częstokroć na wymówki i nagany ze strony swoich wychowawców w razie ujawnienia „winowajców".

Ale gdzież przyczyna takiego postępowania młodzieży? Otóż cała przyczyna polega na tem, że słuchaczami są nie manekiny, lecz istoty żywe, że słuchaczami są dzieci, których nie potrafi nikt zainteresować „tureckiem kazaniem". Zwykle nie liczymy się z tem i w takich wypadkach jaskrawego ignorowania przemówienia jesteśmy przyzwyczajeni bezapelacyjnie przypisywać całą winę młodzieży, która nieraz musi wysłuchać po takiej uroczystości szkolnej od swego wychowawcy gorzkie słowa nietyle prawdy, co nagany na temat braku wychowania, nieuwagi itp. Z pewnością, gdybyśmy wtedy spojrzeli na to ignorowanie, nieuwagę, brak wychowania ze stanowiska psychologji, musielibyśmy sobie powiedzieć: nie dziecka to wina!

Oczywiście, że możemy się spotkać także ze złą wolą pewnych niekarnych jednostek z pośród młodzieży; tego bynajmniej nie wykluczam, lecz naogół rzecz biorąc, wina przeważnie leży po stronie przemawiającego. Wszak młodzież na wstępie zawsze okazuje swe dobre chęci i z wielką ciekawością i zainteresowaniem odnosi się do przemówienia. Dopiero po kilku minutach, nauczona doświadczeniem, widząc, że mówca zupełnie się nie troszczy o to, czy ona go rozumie, przestaje się interesować jego „oracją", która jednem uchem wchodzi a drugiem wychodzi, i bezpowrotnie ginie w falach eteru.

Niech się jednak znajdzie w przemówieniu coś konkretnego, liczącego się z psychologją danej młodzieży, jakiś choćby poetyczny zwrot, lecz wypowiedziany językiem popularnym, w szacie codziennej, bez zbytniej napuszystości i przesady; młodzież momentalnie okaże zainteresowanie, wytężając słuch i uwagę i jedynie to zapamięta z całego, choćby godzinnego (bo i takie się zdarzają) przemówienia. Wielokrotnie o tem się przekonałem, wdając się w pogawędkę z uczniami po różnych uroczystościach szkolnych.

Jako charakterystyczny przykład, wskazujący na nieliczenie się w najmniejszym nawet stopniu z umysłowością młodzieży, zanotowałem taki wyjątek z przemówienia do uczniów szkoły powszechnej; „Pisał to N. N., będąc w ekstazie ducha pod wpływem towianizmu" (bez najmniejszych objaśnień ze strony mówiącego).

Zapewne niejeden z nas spotkał się z podobnym kwiatkiem. Jak może dziecko 10-cioletnie czy nawet 14-toletnie zrozumieć i zainteresować podobne powiedzenie? Każdy przyzna, że takie przemówienie o nieodpowiadającej słuchaczom formie w zupełności chybiają celu. I nietylko są niepotrzebną stratą czasu, lecz gdy się często powtarzają, tak zniechęcą młodzież do słuchania wszelkiego rodzaju przemówień, że gdy ona opuści szkołę i nawet dorośnie, to z zasady nie słucha kazań i przemówień, uważając je za coś nudnego, za dodatek w najwyższym stopniu niepotrzebny.

Ażeby temu zapobiec oraz żeby przemówienia podczas obchodów szkolnych osiągały swój cel, starajmy się nietylko treść, ale i formę przemówień dostosować do poziomu intelektualnego audytorjum.

Starajmy się myśli nasze przyoblekać w szaty bezpretensjonalne, przemawiajmy językiem literackim, książkowym, bez dekoracji wyrazami obcemi i wyszukanemi zwrotami. Pamiętajmy, że przemówienie nasze podczas każdej uroczystości szkolnej nie jest „numerem popisowym" wobec koleżanek i kolegów czy też gości, gdyż właściwem audytorjum naszem są dzieci,

które z każdego słyszanego przemówienia powinny odnieść maksymum korzyści i które w istocie pragną tego szczerze. Nie czyńmy im więc trudności, bo przecież nie jest to naszem zadaniem i nie leży to w naszych intencjach!

Niechaj uwagi powyższe staną w pamięci każdego z nas, ilekroć wypadnie nam podczas jakiejkolwiek uroczystości szkolnej wygłosić przed zgromadzoną młodzieżą okolicznościowe przemówienie!

Rogoźno (woj. poznańskie). Jan Bończa-Tomaszewski.

ROBOTY RĘCZNE — A PISANKI WIELKANOCNE.

Zbliżają się święta Wielkanocy, których nigdzie tak pięknie nie obchodzą jak w Polsce. Takie odnosi się przynajmniej wrażenie przy czytaniu odnośnych działów monumentalnego 35-tomowego dzieła Oskara Kolberga *Lud, jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce.* (1882—1891.) Od schludnej Wielkopolski do lesistej Litwy, nad Wisłą, na Podkarpaciu, Podhalu — czy też węglodajnym Śląsku — otóż wszędzie lud polski kornie w wielkim tygodniu zanosi modły u grobu Chrystusa Pana; w całej Polsce spotykamy się z pięknemi zwyczajami, poprzedzającemi te tak uroczyste święta. Niestety stwierdzić należy, że niektóre zwyczaje już się stały przeżytkiem a inne czeka podobny los.

Czy zdajemy sobie np. sprawę z znaczenia dzielenia się jajkiem przy stole suto zastawionym święconem? Zwyczaj ten należy do bardzo dawnych czasów i wywodzi się z zwyczaju z czasów pogańskich, gdy oddawano cześć siłom natury, a jajko, będące symbolem życia w zarodku, składano w ofierze bogowi — słońcu. Również stary jest zwyczaj malowania jaj wielkanocnych (pisanek), dawniej rozpowszechniony na całym obszarze Polski — a dziś niestety, coraz więcej zapomniany. U nas w b. zaborze pruskim zwyczaj ten już dawno zaczął zanikać. Pół wieku temu rysowano np. na przedmieściach Torunia i Poznania w czasie Wielkanocy kredkami kolorowemi różne desenie bezpośrednio na jajkach.

Ponieważ pisanki posiadają bardzo często bogate motywy zdobnicze i związane są z różnemi zwyczajami ludu naszego, przypominającemi powrót nowego życia, dlatego warto z niemi zapoznać młodzież polską, przez co przyczynimy się do zachowania zanikającego zwyczaju. Zadośćuczynimy też programowi robót ręcznych dla szkół powszechnych, który przewiduje w okresie wielkanocnym „zajęcie dziatwy kraszeniem jajek".

Jak i gdzie powstał zwyczaj pisania jaj? — Tego nauka jeszcze nie stwierdziła, wyświetla nam jednak tę sprawę stanowisko

jaja w wierzeniach, obrzędach ludowych i różnych legendach. Do nich więc musimy sięgnąć. — Do XVIII wieku „pisano jajka" w całej Europie i niektórych częściach Azji. Dziś napotykamy na pisanki tylko u Słowian, Rumunów, Greków i Niemców. Treści pisanek szukać należy w głębi dawnych czasów w znaczeniu jajka, w znakach symbolicznych, pokrywających jajko, które uważano w minionych wiekach za symbol „przejścia z niebytu w istnienie", za symbol powrotu do nowego życia — radości — słońca wiosennego. W dalekiej starożytności wierzono, że wszechświat powstał z jajka. Według mitu hinduskiego świat nakształt jaja tkwił w przestworzach, które rozdzielając się, wyłoniły ze siebie ziemię i niebo. Różne ludy składały też dlatego swym bogom jaja w ofierze. Niektórzy wierzą, że skorupy jajek, zawieszone na oddrzwiach lub oknach, chronią dom od piorunów. U ludów ruskich składają w niedzielę przewodnią umarłym jajka na pokarm. W wykopaliskach i grobach pierwszych chrześcijan i męczenników napotykamy na skorupki malowanych jaj naturalnych lub też na gliniane o kształcie jaja kury. Zwyczaj składania pisanek do grobów pokrywa się z legendą chrześcijańską, według której Chrystus w dowód swego zmartwychwstania dał żydom strzegącym Jego grobu, po kraszance z tych, które były w Jego grobie. Jajko wielkanocne jako symbol zmartwychwstania człowieka, występuje w wszystkich religjach. Chrześcijanie wypowiadali np. przy dzieleniu się jajkiem najpierw słowa „Chrystus zmartwychwstał", a potem dopiero wymieniano życzenia.

Legendy chrześcijańskie łączą zwykle pochodzenie pisanek z męką i zmartwychwstaniem Chrystusa Pana. Istnieje na ten temat szereg pięknych legend. — Pierwszą pisankę pisała Matka Boska złotym pisakiem, aby mały Jezus miał się czem bawić. Otóż w pewnej legendzie huculskiej, zapisanej w Kosmaczu, słyszymy, że „Matka Boska lubiła bardzo kury, to też Jezus, gdy był jeszcze maleńki, bawił się kurzemi jajkami, a Matka Boska pisała je dla Niego złotym pisakiem. Gdy Chrystusa wzięto na męki, Matka Boska pisała pisanki nocą, mimo to były one bardzo piękne. Podczas pisania spadały Jej łzy z oczu; za każdą łezką tworzyła się na pisance plama, dlatego i dzisiejsze pisanczarki naśladują to — robiąc kropki na pisance. Matka Boska napisała dużo pięknych pisanek i poniosła je Piłatowi z prośbą, ażeby nie męczył Jej syna, sądziła bowiem, że Piłat będzie się tak cieszył pisankami, jak Jej Syn Jezus." (Patrz Wł. Szuchiewicz *Huculszczyzna* t. III, str. 228). — Inna legenda polska głosi, że pierwsze pisanki pisali żydzi dla dzieci Piłata, by w ten sposób nakłonić ich ojca do zasądzenia Chrystusa na śmierć. Znowu inna legenda opowiada o rozpaczającej Magdalenie, której Anioł przyrzekł zmartwychwstanie Pana. A gdy uradowana Magdalena wróciła do

domu, wszystkie jajka, przygotowane do jedzenia, przybrały kolor czerwony. Magdalena rozdała je apostołom, lecz jajka zamieniły się w ptaki. Gdy Cyrenejczyk, którego — idącego z koszykiem jaj — zmuszono, aby pomógł nieść Zbawicielowi krzyż, poszedł po zostawiony u znajomego koszyk z jajami, zastał jaja, pokryte pięknym szkarłatem. — Mieczysław Wargowski w pracy *Skąd się wziął zwyczaj kraszenia jaj* pisze, że trudno ustalić datę tego zwyczaju w Polsce. Pierwszą historyczną wzmiankę o pisankach stwierdzono w wieku XIII w kronice bł. Wincentego Kadłubka, brzmienia następującego: „Polacy zdawieńdawna byli zawistni i niestali — bawili się z pany swojemi, jak z jajkami malowanemi“. Wzmianka ta świadczy o tem, że w XIII wieku był już znany zwyczaj malowania jaj i zabawa pisankami w „bitki“, polegająca na uderzeniu ostrym końcem pisanki o pisankę. Stłuczona pisanka przechodziła do rąk przeciwnika.

Za najpiękniejsze uważa się pisanki huculskie, utrzymane zazwyczaj w kilku kolorach i posiadające bardzo oryginalne, przeważnie geometryczne motywy, choć napotyka się też motywy roślinne i zwierzęce, wykonane bardzo często z takim talentem, o jaki trudno naprawdę byłoby podejrzewać spracowane dłonie wieśniaków huculskich. Styl ornamentu pisanek, oparty jest na dawnych tradycjach, a rozwinąć się musiał w jakimś wysoce artystycznym ośrodku. Poszczególne motywy zdobnicze pisanek stoją co do pochodzenia i swej treści w ścisłym związku z kultym słonecznym (solarnym). Kult ten rozpowszechnił się od Wschodu. Resztkami tego kultu na naszych ziemiach są pewne święta, a ośrodkiem obrzędów tych świąt są symbole słońca. Takim symbolem np. na święto Andrzeja jest okrągły placek z miodem, zawieszony na sosrębie. Placek ten, w kształcie krążka słonecznego, spotykamy na pisankach. Podobne znaczenie ma symbol słońca w postaci krzyża z lodu, stawianego na rzekach podczas obrzędów świętojordańskich i wianki, puszczane na wodę w dniu św. Jana. Znaki te mają znaczenie apotropejonu — środka ochronnego: niszczą one rzekomo wrogie siły, niosą życie i odradzają. Krzyż ten stanowi na pisankach jeden z głównych motywów zdobniczych.

W. Szczerbakiwsky*) sprowadza poszczególne motywy do trzech podstawowych: 1) S w a s t y k a (łamany krzyż), pochodzenia hinduskiego, oznacza w greckiem życzenie dobra i szczęścia, ma takie same znaczenie, jakie ma różdżka weselna starosty t. j. symbolu falusa, który ma niszczyć złe wejrzenie. 2) T r y k w e t r (trójnóg), jest według prof. Klingera *Jajko w zabobonie ludowym* prawdopodobnie symbolem boga podziemia albo słońca. Troja-

---

*) W. Szczerbakiwsky: *Osnowni elementy ornamentacii ukrajinskich pysenck ta ichnie pochodżenia.* — Studja. Wyd. Ukr. Filolog. Tow. w Prazi (1924).

czek ma trzy ramiona, wychodzące z jednego ośrodka pod kątem 120°. 3) R o z e t a (róża). Znaki te były już w dawnych czasach symbolami i atrybutami bóstwa słonecznego i w tym charakterze przeszły one do naszych pisanek.

Z tych podstawowych motywów powstała przez przekształcenie i rozwinięcie ramion, przez nadanie kształtów i nazw ze świata roślinnego i zwierzęcego cała masa najróżniejszych motywów i ornamentów. (Patrz kwartalnik *Praca Ręczna w Szkole*, nr. 4, z 1927 r., str. 21 i następne.) Często używanym motywem roślinnym są listki dębu. Z zwierzęcych motywów napotykamy bardzo często kurę i koguta, jako ptaka słonecznego. Ulubionym motywem Hucułów jest koń. Bardzo często piszą pisarki (kobiety i dziewczęta) także kurze, gęsie, i wronie łapki, motylki, pająki itp. Nie umieją one jednak wytłumaczyć, dlaczego to piszą. „Maty tak pysała i ja tak pyszu".

Prof. L. Krzywicki i Tatarkiewicz stwierdzają, że z rysunkami zwierząt spotykamy się już u człowieka przedhistorycznego, ale nie z przyczyn estetycznych lecz z pobudek wierzeniowych, dla czarodziejstwa: „Oto zapomocą zaklęć, dokonanych przez kapłana nad rysunkiem, stanie się, że człowiek opanuje duszę zwierzęcia, prędko natrafi na takie zwierzę lub jego ślad — nogi — i upoluje je swemi niedostatecznemi narzędziami". Z roślin napotyka się na pisankach często fasolę i barwinek, skuteczne środki na odwrócenie czarów i uroków. — Ten sam motyw lub kilka z nich pokrywają pola, na które dzieli się jajko przez linje w różnych kierunkach: równoległe do osi pionowej lub poziomej czyli pod kątym prostym, lub też linje, przecinające się pod różnemi kątami, albo też linje łamane, faliste, paski z kółek, owali-rombów, wstążeczki ludowe. Klasycznem rozwinięciem koncepcji dekoracyjnej pisanki wydaje mi się rozwinięcie danego ornamentu na pasie (któryby nazwać można równikowym) oraz na biegunach.

Na czem polega pisanie jajek? Na przykrywaniu koloru jaśniejszego ciemniejszym zapomocą nakładania pewnym przyrządem wosku na części, mające zatrzymać kolor jaśniejszy. Przyrząd do pisania t. zw. „pysalce" lub „kystoczka" wykonuje się z cienkiej blachy miedzianej, zwijając ją na igle w wąską trąbkę, 10 do 15 mm. długą, lejkowato rozczepioną na górnym końcu. Trąbkę tę umacnia się prostopadle w drewnianej rączce. Taki pisak zrobić można także z kulki karabinowej. Należy wytopić ołów na lampce spirytusowej, spiłować czubek, przekłuć szpilką większą lub mniejszą dziurkę, umieścić prostopadle w rączce drewnianej. Za kilkanaście groszy można dziś nabyć w handlu specjalny pisak t. zw. „jawajski". Zaleca się mieć kilka pisaków o różnych średnicach rurek wypływowych, gdyż

do wyprowadzenia linij podstawowych używamy grubszego pisaka, do poszczególnych motywów cieńszego a do „zapisywania“ motywów drobniutką siatką albo kratką — pisaka o zupełnie maleńkiej średnicy, który da nam linje włoskowato-cienkie. W tym celu wkłada się czasem w rurkę włosień. Koniec rurki musi być równo ścięty. Na Ukrainie piszą słomką lub odpowiednio ściętem gęsiem piórem. W takim pisaku wosk nie stygnie tak szybko jak w metalowej rurce.

Dawniej używano do barwienia pisanek wyłącznie barwików roślinnych,*) dziś wchodzą w użycie coraz więcej produkty flory zagranicznej lub też chemiczne barwiki (farby anilinowe.) Barwik żółty wygotować można z kory młodych gałązek dzikiej kwaśnej jabłoni w glinianym garnku, ponieważ w metalowem naczyniu czernieje. Barwik żółty uzyskuje się także z jaskrów, mlecza pospolitego, kwiatów kaczeńca, majówki błotnej, łupin cebuli. Piękny żółty kolor dają również janowiec, jaskier, krokus, gałązki młodej topoli, kwiat dzikiego bzu. Trudniej jest o zielony barwik roślinny, bo barwik zielony gromadzi się w roślinach pomału, i w czasie, kiedy pisarki go potrzebują, jest go w roślinach dość mało. Barwik zielony wygotować można z korzeni i listków pokrzywy, ziarna czarnego słonecznika, młodego żyta, oziminy, zasuszonego kwiata fiołka, jagód borówki, owoców dzikiego bzu, kory jesionu, liści brzozy. Barwiki czerwone uzyskujemy z rogów jelenia, z kruszyny z dodaniem odwaru cebuli, trzaseczek drzewa pernambukowego, rosnącego w Brazylji, drzewa sandałowego. Kolor przejściowy pomiędzy czerwonym, brunatnym i czarnym otrzymujemy z kory dębowej, z kory i szyszek olchy czarnej. Barwik fioletowy uzyskuje się z listków kwiatu ciemnej malwy. Barwik czarny daje intensywny roztwór kory dębowej, lub kory olchowej. Otrzymujemy go też z łusek z ziarnek słonecznika lub jagód czarnego bzu z dodaniem siarkanu żelaza. Oryginalnie na czarno barwi woda deszczowa, znajdująca się oddawna w wgłębieniu pnia starego dębu. Czysty kolor czarny napotyka się rzadko na pisankach, są to zwykle odcienie koloru czerwonego, brunatnego. Barwiki niebieskie występują na pisankach rzadko. Otrzymujemy je z plewy greczanej lub też z suszonych kwiatów malwy. Barwik biały to naturalny kolor skorupki jajka, który uzyskujemy przez przykrywanie skorupki woskiem, przez zeskrobanie odnośnego barwika, bądź też przez usunięcie już zabarwionych miejsc zapomocą różnych kwasów naturalnych: kwasu burakowego barszczu surowego, kwasu z kapusty (pisanki wkłada się na 1—2 doby) lub octu. Rzecz jasna, że dla zachowania tradycyjnego charakteru pisanek należy je barwić barwikami roślinnemi domowego przygotowania. Farby anilinowe

*) Brauns Quedlinor — farba do jaj, nie trująca i nieszkodliwa.

uważają niektórzy za szkodliwe dla zdrowia. Farby chemiczne kupować należy w aptece, żądając specjalnie „farb służących do barwienia przedmiotów jadalnych.“

W różnych okolicach używa się barw i motywów, zbliżonych w ogólności do barw i deseni, stosowanych w zdobnictwie ludowem i ubiorach danej okolicy. Pisankę dwubarwną uważać można za typową w Polsce etnograficznej. Przeważa zwykle deseń biały na tle czarnem, czerwonem lub żółtem. Pisanki kilkubarwne są typowe dla Rusi. Na Ukrainie porządek barw jest następujący: biała, żółta, czerwona, szafirowa. Huculi używają koloru białego, żółtego, czerwonego, czarnego. Pisanki w kolorze białym, żółtym, czerwonym to z okolicy Lwowa, a w układzie zielonym, czerwonym, czarnym — to krakowskie. Pisanki wielobarwne sporządza się w sposób następujący: Na już ugotowanem jajku, obmytem w letniej wodzie z ługiem (by wosk lepiej chwycił się skorupki) kreśli się pisakiem, napełnionym woskiem pszczelnym, te części wzoru, które mają pozostać białe. Następnie wkłada się jajka do najjaśniejszej z wybranych farb na 20—60 minut. Całe jajko zabarwi się, za wyjątkiem miejsc pokrytych woskiem. Następnie zakrywamy te części wzoru, które mają pozostać w pierwszym kolorze i znów zanurzamy jajka lecz w innym, ciemniejszym kolorze. W ten sam sposób postępujemy przy wykonaniu dalszych części dobranego ornamentu. Po wykończeniu całego wzoru wkładamy pisanki do gorącego pieca, wosk topnieje i opada — pisanki są gotowe. Dla nadania im połysku wyciera się je płatkiem wełnianym i pociera skórką od słoniny. Na Ukrainie istnieje jeszcze inny sposób pisania. Całą powierzchnię jajka powleka się jednostajnie cienką warstwą wosku. Następnie wyskrobuje się szydłem, rylcem (to znaczy jakiemś ostrem narzędziem) te miejsca ozdoby, które chce się zabarwić np. na żółto. Po włożeniu do żółtego barwika i wyschnięciu przykrywa się te miejsca znów woskiem, a odsłanie się inne, mające być zabarwione na czerwono, i tak postępuje się aż do nałożenia wszystkich dla tej pisanki przewidzianych kolorów. Nadmienić należy, że podczas pisania obracamy jajko, pisak zaś trzymamy nieruchomo. Niektórzy czynią to też i odwrotnie.

Oprócz tego „pisania“ (jajek t. zw. techniką woskową) stosuje się jeszcze inne sposoby barwienia — malowania jajek. Sposoby te nie mają jednak nic wspólnego z prawdziwemi pisankami, i uważać je należy za nieudolne naśladownictwo, za imitację pisanek. Sposoby te świadczą o upadku zwyczaju i zerwaniu z naszą tradycją. Podaję je jedynie w celach informacyjnych. Stanowczo potępić należy zdobienie jajek zapomocą fabrycznych papierków marmurkowych. W Polsce środkowej i zachodniej gotuje się jajka na twardo w odwarach

farb roślinnych lub też sztucznych. Takie jajka nazywają „malowankami“, „kraszankami“, „byczkami“. — Jaja „pstrzone“ otrzymujemy przez nakrapianie barwików zapomocą szczoteczki. Osobny rodzaj nakrapianek stanowią t. zw. „mazajki“, czyli jajka gotowane w „opatrunku“, czyli owinięte paskami sukna różnokolorowego, bibułki kolorowej, gałgankami kolorowemi, które puszczają barwę, przez co na skorupce jajka powstaje rodzaj różnobarwnej mozaiki. Inni owijają jajka przed gotowaniem lnianemi nitkami, wysmarowanemi słoniną (przeciągnąć przez skórkę od słoniny), w różnych kierunkach. Pod nić lub sznureczek nie podchodzi farba, i jajka takie naśladują prawdziwe pisanki. Nitki zastąpić można gumką, tasiemką. — Na Podgórzu spotyka się bardzo ładne t. zw. „skrobanki“, „rysowanki“. Na jajkach jednostajnie ubarwionych wyskrobuje się nożykiem na skorupce upatrzone desenie, w których motywem przeważającym jest linja prosta.

Kto oglądał pisanki w któremś z regjonalnych muzeów etnograficznych lub zbiory pisanek na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu, ten napewno będzie sobie zdawał sprawę z ważności pisanek w nauce robót ręcznych i z tego, jak wielkie są możliwości dla wyczynów naszych młodych artystów.

Wiosna, moja wiosna, cóżeś nam przyniosła?
Dziewczętom kwiateczki, chłopcom pisaneczki.

Tak lub podobnie niech sobie młodzież przyśpiewuje przy malowaniu jajek wielkanocnych i niech sobie opowiada te różne wierzenia, zwyczaje, obyczaje, związane z świętem Zmartwychwstania.

Poznań. Jan Sobolewski.

UWAGI DYSKUSYJNE.

L e k c j a: P o d z i a ł k a (Nr. 17/1931).

Lekcja jest bardzo aktualna, geografja bowiem staje się dzisiaj punktem centralnym nauczania, a w swojem podejściu do sprawy typowa.

Referent podzielił lekcję na trzy części: 1) obraz, 2) plan, 3) podziałka. Uważam, że lepiej byłoby podzielić lekcję tę na d w i e części: a) przedmiot (nie zaś obraz i plan, te dwa pojęcia bowiem są do siebie bardzo podobne), i b) podziałka.

Dajmy jednak w tej sprawie głos autorowi... Dzieci oglądają książki, piórniki itp. przedmioty; w tem nagle zwracamy ich uwagę na obraz książki (w wyszczególnieniu pomocy naukowych nie wspomniano o tem). O ile zaś tak, to należałoby nad tym obrazem dłużej się zatrzymać. (Z samej lekcji nie możemy dowiedzieć się, czy obraz książki był pomniejszony.) Dalej, poczem należy odróżnić obraz książki od planu książki? Chyba, że obraz będzie kolorowy ale i wtenczas plan będzie się równał kształtowi książki. Zatem punkt kulminacyjny lekcji — konieczność zmniejszenia przedmiotu — nie osiągnięty. To samo z pudełkiem: plan jest równy obrazowi. Tu jednak leży istota rzeczy: k o n i e c z n o ś ć p o m n i e j s z e n i a p r z e d m i o t u.

Ćwiczenia z linją, w celu wykazania stosunku przedmiotu do planu mogą wprowadzić dzieci w powyższy błąd. Posłuchajmy, jak to przeprowadza

autor: „Czy moglibyście zmieścić plan naszej linji w zeszycie? — Nie (20 cm zmieści się w zeszycie!) — Cóż więc musimy uczynić? — Zmniejszyć...” Następuje zmniejszenie 20 cm na 10 cm. Czy istotę rzeczy: zmniejszenie linji o $^1/_2$ wykazano? Kategorycznie nie! Nauczyciel bowiem narysował linję długą 20 cm a dzieci swoją krótką 10 cm. Czyżby jednak dzieci poznały podziałkę, jako określenie stosunku przedmiotu do planu, którą z reguły uczący każe zanotować dzieciom w zeszycie?

Ćwiczenia w celu opanowania podziałki są konieczne, przytoczone jednak przykłady: 1:2, 1:5 itd. wykonane na linji, są werbalne i stanowczo za trudne. Zrozumienie i opanowanie podziałki wymaga pracy kilku lekcyj. Konieczność podziałki powinna wysunąć sama potrzeba. W tym wypadku mamy dobre jej zastosowanie przy planie stołu (1:10), klasy (1:200) itd. a wtenczas użycie linji jako miary w celu wykazania stosunku liczbowego przedmiotu do planu jest konieczne. Uważam zatem część drugą za zbędną, ponieważ 1) przejście od określenia planu do samej istoty rzeczy — rysunek książki geograficznej w podziałce — stanowi harmonijną całość, 2) materjał, jak na jedną lekcję, stanowczo za duży.

Drugiej części p. Mścisz nie opracowuje, ogranicza się tylko do podania dyspozycyj; a) odczytanie danego rozdziału z książki, b) interpretacja podziałki oraz odnośnych rycin, c) odpytanie nauki o podziałce i planie, d) wykonanie odnośnych ćwiczeń, zawartych w podręczniku.

Czy można czytać ustęp bez poprzedniej „interpretacji podziałki“? Nie jest to nic innego, jak tylko czytanie stataryczne, a zatem są konieczne objaśnienia.

Punkt „c” uważam za zbyteczny, ponieważ „odpytanie nauki o podziałce i planie” uskuteczniamy podczas samej pracy dzieci. Punkt „d” odwzorowywanie uważam za zbędny, a nawet niepedagogiczny. — Może on być zastosowany przed czytaniem ustępu z tem, że wykonamy rysunek w podziałce swego stołu i klasy.

Lekcja ta rzuciła jednak dużo światła na tak trudny problemat i stwierdziła, że rewizja naszych programów pod tym względem była konieczna.

Na zakończenie tych uwag zwracam się do P. T. Redakcyj czasopism pedagogicznych i Kolegów z apelem, żeby umieszczali 1) tylko te lekcje, które przeprowadzamy u siebie w szkole, nie zaś fikcyjne, 2) lekcje oraz dyskusje z konferencyj rejonowych z uwagami, jak na dany materjał reagowali uczniowie; przekonałem się bowiem, że nauczyciele młodzi chętnie czytają „wzory” lekcyj i zastosowują je w swojej pracy.

Jakież rozczarowanie ogarnia ich po takim wzorze: niechęć do czytania i abonowania czasopism pedagogicznych. Nie odnosi się to oczywiście do nauczycieli, patrzących na wszelkie „wzory” krytycznie.

Hucisko koło Kolbuszowej (woj. lwowskie). G. Zdril.

*

Odpowiedź na „Uwagi dyskusyjne” p. G. Zdrila.

Przeczytałem „Uwagi dyskusyjne” p. Zdrila i przyznam szczerze, że jestem w kłopocie, gdyż trudno mi znaleźć płaszczyznę odpowiedzi na te uwagi. Autor uwag przeczytał moją lekcję całkowicie dowolnie i powierzchownie, nie wniknął w jej treść, a natomiast powyciągał pewne jej części i, interpretując je całkowicie swojsko, popisał swe uwagi dość chaotycznie, że mam poważne wątpliwości, czy autor posiada fachowe przygotowanie z geografji. Poza tem język jest trudny czasami do zrozumienia, a nasuwa myśl, czy autor uwag poddał swój referat gruntownej rewizji przed wysłaniem go do Redakcji. Wiele uwag autor poprzyczepiał do swojego referatu niewiadomo poco i naco. Przejdźmy jednak do szczegółów.

Autor zmienił dowolnie temat lekcyjny, który brzmiał: „Obraz, plan, podziałka”. Nie jest zrozumiałe, dlaczegoby lekcja miała być bardzo

aktualna, gdyż geografja staje się jakoby centralnym punktem nauczania. Założenie i wyprowadzony stąd wniosek nie wykazują żadnego związku logicznego z tematem. Lekcja wchodzi w roczny tok lekcyjny na danym oddziale i na tem koniec. Krytyk twierdzi, że podzieliłem lekcję na 3 części: obraz, plan podziałka. Tymczasem lekcja właściwa obejmuje trzy odrębne zagadnienia: 1) pojęcie planu, 2) poznanie podziałki i 3) kreślenie planu przy zastosowaniu podziałki.

Dalej twierdzi p. Zdril, że obraz przedmiotu i plan danego przedmiotu są to pojęcia, bardzo do siebie podobne. Wracając zaś później do tego samego zagadnienia, zapytuje: „Poczem należy odróżnić obraz książki od planu książki?" Muszę wyjaśnić, że w dydaktyce geografji odróżnia się wyraźnie plan przedmiotu od jego fotografji czyli obrazu. (Porównaj odnośne rozdziały w pierwszym lepszym podręczniku geografji dla 3 czy 4 oddz.)

Dalsza część krytyki omawia drugą część lekcji, a więc poznanie podziałki. Ta część w moim referacie obejmuje pięć punktów. Krytyk dowolnie pomieszał punkt pierwszy z drugim i wysnuł taki wniosek, z którego doprawdy nie jest wiadome, czy zachodzi tu brak podstawowych wiadomości geograficznych u p. krytyka, czy brak znajomości dydaktyki, czy jest to zła wola.

Twierdzi p. Zdril, że istotą rzeczy jest zmniejszenie linji o $^1/_2$. Odnośne zdanie krytyka przytaczam *in extenso*: „Czy istotę rzeczy: zmniejszenie linji o $^1/_2$... wykazano? Kategorycznie nie." Otóż należy wyjaśnić, że podziałkę rozumiemy nie jako wykładnik zmniejszenia wymiarów objektów o $^1/_2$, czy o 2 czy o 1000; jest to błąd tak podstawowy, że trudno prowadzić dyskusję.

W dalszym ciągu tej części krytyk znowu traktuje podziałkę „jako określenie stosunku przedmiotu do planu". Tymczasem podziałka określa tylko stosunek wymiarów linijnych przedmiotu do planu. P. Zdril omawia ćwiczenia z zakresu podziałki i twierdzi, że przykłady podziałek 1:2, 1:5 są na początek za trudne... Co za kapitalny sąd! Reszta krytyki nie odbiega swym poziomem od części pierwszych, nie uważam więc za potrzebne dawać na nią odpowiedzi.

P. Zdril przechodzi wkońcu do wniosków ogólnych, które wprowadzają w zdumienie. Pierwszy wniosek: „Lekcja wykazała potrzebę rewizji planów." Skąd p. Zdrilowi przyszła przy czytaniu mojej skromnej lekcji taka koncepcja do głowy i z czego ją wysnuł — dalibóg nie wiem.

Drugi wniosek: „Lekcja jest fikcyjna" mógłbym traktować jako przejaw złośliwości. Otóż panie krytyku: lekcja wcale nie jest fikcyjna, gdyż odpowiada i planom nauczania i jest zgodna z dzisiejszemi wymaganiami dydaktyki przedmiotu, a jest wynikiem nietylko dłuższej praktyki nauczycielskiej, ale i licznych wizytacyj w szkołach, które przeprowadzałem. Jednak najpierw należałoby lekcję dokładnie przeczytać, skoro ktoś chce napisać krytykę. Następnie trzeba koniecznie rozumieć się na tym przedmiocie, o którym chcemy mówić. Nie wystarcza tylko „dobra wola" do napisania krytyki, lecz jest potrzebna gruntowna wiedza w danym przedmiocie i jego dydaktyce.

Leszno (woj. poznańskie). M. Mścisz.

*

Dodawanie z przekroczeniem dziesiątki (Nr. 1/2 i Nr. 4 r. 1932).

W *Przyjacielu Szkoły* ukazały się aż 3 artykuły na ten sam temat dydaktyczny: mianowicie: pp. R. Szlandrowicza, J. Szurka i St. Krawczyka.

Nigdy nie uczyłem dzieci początków arytmetyki, jednakże przeczytałem wspomniane artykuły z wielkiem zainteresowaniem, widziałem bowiem, jak każdy z Autorów z właściwą mu pieczołowitością prowadzi za rączkę dziecko przez niebezpieczny próg dziesiątkowy — pierwszy próg na jego drodze szkolnej. Z drugiej strony w artykułach tych jak w lustrze dziwnie jaskrawo odbija się indywidualność każdego z Autorów.

I tak p. Szlandrowicz jest to nauczyciel-psycholog, wrażliwy na każdą odpowiedź dziecka, szukający przez analizę psychologiczną mylnej odpowiedzi

sposobów do ulepszenia metody nauczania. Postępowanie takie jest, mojem zdaniem, wielką zaletą nauczyciela.

Znowu p. Szurek jest nauczycielem - wynalazcą i używa konkretu własnego pomysłu, który to konkret bez wątpienia przyczynia się do większej przejrzystości wykładanego materjału.

Wreszcie p. Krawczyk jest to nauczyciel-indywidualista, który pogłębia istniejące sposoby nauczania i tem toruje nowe drogi w metodyce.

Z radością stary nauczyciel matematyki konstatuje pożyteczną pracę metodyczną nauczycieli nowego pokolenia — pracę właśnie nauczycieli szkół powszechnych, na których, m. zd., przedewszystkiem leży obowiązek ulepszania i torowania nowych dróg w metodyce pierwszych lat nauczania, tylko oni mają możliwość prawdziwego eksperymentowania i obserwacji. Stąd dwa wnioski: 1) dążyć do tego, aby w druku ukazywało się jak najwięcej artykułów i uwag dydaktycznych i 2) wyrazić wdzięczność redakcji *P. S.* za wprowadzenie do swego pisma „Uwag dyskusyjnych".

Chciałbym jeszcze powiedzieć kilka słów w poruszonej sprawie. Gdyby mi kiedyś wypadło opracować konspekt cyklu omawianych lekcyj, skorzystałbym z uwag wszystkich Autorów, a przedewszystkiem z uwag p. Krawczyka, który opiera „przekroczenie dziesiątki" na zwykłem doliczaniu dodajnika po jednostce. A więc zakładając, że dzieci umieją: 1) liczyć do 20 i policzyć grupę, nie przekraczającą 20 przedmiotów, 2) tabliczki dodawania i odejmowania w zakresie dziesiątki, i 3) biegle dodawać do dziesiątki liczbę jednocyfrową — rozłożyłbym dodawanie z przekroczeniem dziesiątki na następujące stadja: Przykład: 8 + 5.

1. Dodawanie zapomocą doliczania na konkretach. W tem stadjum uczeń dokłada osobno każdy konkret dodajnika do dodajnej (terminologja p. Krawczyka) i wprost liczy: 9, 10, 11, 12, 13; przyczem pożądane jest, aby uczeń układał konkrety na przyrządzie p. Szurka i w ten sposób fizycznie poznał przekroczenie dziesiątki. Dodawanie takie nikogo nie zadziwi i dla wszystkich będzie zrozumiałe, bo przedstawia kontynuowanie już znanego uczniom sposobu dodawania.

2. Dodawanie zapomocą doliczania bez konkretów. Tu z początku konkret dodajnika mogą zastąpić uczniom ich palce, a następnie prowadzi się rachunek podwójny w postaci następującej: „Dodam 1 (stalkę, patyczek, jednostkę), otrzymam 9, dodam 2, otrzymam 10 itd. ...dodam 5, otrzymam 13." Zauważyć należy, że podwójny ten rachunek nietylko przygotowuje uczniów do przekroczenia dziesiątki, ale posiada również poważne znaczenie rozwijające, mianowicie zwiększa pojemność pamięci liczbowej i jest doskonałym środkiem do ćwiczenia i pogłębienia uwagi uczniów.

3. Pierwsze skrócenie doliczania. Mam tutaj na myśli następujące postępowanie nauczyciela: gdy uczeń w toku powyższych ćwiczeń doliczy do 10, nauczyciel przerywa mu doliczanie szeregiem zapytań: N.: Ile dodałeś? U.: 2 jednostki. N.: Ile jeszcze trzeba dodać? U.: 3 jednostki. N.: Ile otrzymasz, gdy dodasz 3 jednostki do 10? U.: Otrzymam 13 jednostek. Po szeregu podobnych ćwiczeń uczniowie samorzutnie przyjdą do postrzeżenia, że wystarczy doliczyć tylko do 10, a dalsze doliczanie jest zbędne, bo dodawać do dziesiątki oni już umieją bez doliczania.

4. Zupełne wyrugowanie doliczania — co nie przedstawi trudności, jeżeli uczniowie biegle odpowiadają np. na pytania: „Ile trzeba dodać do 8, aby otrzymać 10?" lub: „Ile brakuje od 8 do 10?".

5. Teraz już następują ćwiczenia, które stanowią właściwe przekroczenie progu dziesiątkowego. I tutaj skorzystałbym z uwag p. Szlandrowicza.

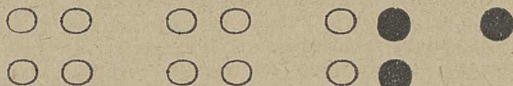
Mnie się zdaje, że przytoczona metoda jest więcej naturalna, bo tutaj nic uczniom nie narzucamy, i przedstawia szersze pole do postrzegawczości i samodzielnej pracy umysłowej uczniów.

Warszawa. S. Neapolitański.

*

W numerze 4 *P. S.* z b. r. p. kol. Szurek przedstawił sposób przekroczenia dziesiątki przy użyciu konkretu własnego pomysłu. Ja również stosuję konkrety, ale są wykonane w inny sposób. Służą mi one przy doliczaniu i odliczaniu z chwilą przekroczenia progu dziesiątki. Przekroczenie dziesiątki rozpoczynam, gdy dzieci doliczają i odliczają w zakresie 15 (według mego rozkładu)! Naukę rachunków rozpoczynam od liczenia na liczmanach. Są to kółeczka wielkości 20 gr. Po jednej stronie koloru fioletowego, druga — jasno-zielona (może być inaczej).

Stosuję układ Laya. Zatem dzieci układają kółka w ten sposób: np. 10+3, dziesiątka fioletowa, trójka jasno-zielona wygląda to tak:



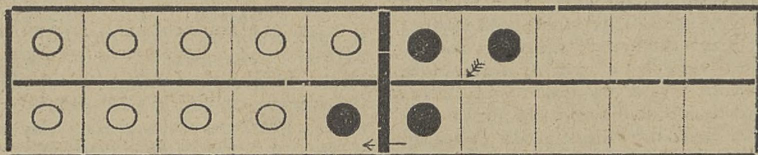
Do przekroczenia dziesiątki oprócz liczmanów używam tabelek. Jak to wygląda? Prostokąt o wymiarach 25×8 cm, podklejony na cienkiej tekturze. Całość dzielę na 20 równych prostokątów. Jedna część tabelki pokryta jest farbą fioletową, druga zieloną (kolor tabelek odpowiada liczmanom).

f	io	le	to	wa	z	ie	lo	n	a

Każde dziecko otrzymuję tabelkę i kółka w pudełku od zapałek przed lekcją. Tabelki i kółka są podpisane, do kogo należą. Układ tabelek na ławkach zapowiadam jednakowy np: „Od prawej strony kolor zielony, kółka przygotować".

Zadanie: 9+2, 9+3 itp.

Dzieci układają 9 kółek koloru fioletowego po lewej (prawa zielona wolna); pozostaje jedno miejsce puste. Pozostałe dwa układają po stronie prawej. Punkt kulminacyjny: dziesiątka nie pełna — to widać z układu. Co zrobić? Dosunąć jedno kółko, aby było dziesięć, i jeszcze jedno — to razem jedenaście. Przy dosuwaniu koloru nie zmieniono. Po wykonaniu tej czynności układ jest pełny, jednak dodane dwa się odróżniają. Podobobnie wykonuję pracę 9+3, jednak dzieci muszą mieć utrwalony układ parzysty Laya. Zatem do 9 kółek dosuwają jedno najbliższe granicy. (Jest nią kreska dzieląca kolory na tabelce). Pozostałe prawe, górne układają na miejsce puste.



Przy odejmowaniu postępuję podobnie np. 12—4. Odejmuję dwa kółka z poza granicy i jeszcze dwa z dziesiątki. Przez stosowanie podanej tabelki, dzieci łatwo rozumieją dopełnienie do dziesiątki i jej przekroczenie. O ile chodzi o wyodrębnienie składników, to są one zawsze widoczne Podany sposób stosuję od trzech lat i cel zawsze osiągnąłem. Niedogodność stanowi prędkie zużycie liczmanów i tabelek, bo wystarczają na 2 do 3 lat.

Kały (woj. łódzkie). Władysław Far.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

(KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.)

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.

Jul. Ippoldt: *Jak młodzież naszą zachęcić do czytania?* 1932. Str. 32. Cena zł 0,80.

Wszystkim wychowawcom zasępia czoło troska, że młodzież nasza stroni od książki. Młodzież jest zawsze wyrazem tendencji czasu i musimy wobec tego liczyć się z dalszem obniżeniem zainteresowania szlachetniejszego.

Nowoczesna szkoła musi się dostosować do zmienionych warunków życia i wytworzyć w duszach wychowanków żądzę wiedzy i umiłowanie piękna. Jak to uczynić? Zadanie to można osiągnąć i dziś mimo niezmiernie niekorzystnych warunków.

Broszurka, rezygnując z moralizowania, wymienia szereg środków, któremi rozporządza nawet skromna szkoła; nadto podaje rodzicom wskazówki, co mają i powinni czynić w tym kierunku, ażeby szkołę wesprzeć w jej usiłowaniach i dążeniach, oraz zwraca uwagę, że tylko czuła opieka domowa łącznie ze staraniem szkoły mogą podnieść poziom szlachetnego czytelnictwa w dorastającem pokoleniu.

E. Romer: *Mały atlas geograficzny*. Wydanie XI. 1931. Cena zł 9,60.

Mały atlas geograficzny w obecnem, jedenastem wydaniu, jest pracą zupełnie nową. Treść jego oparta jest na najnowszych źródłach kartograficznych, a układ zupełnie zmieniony. Zaczynając od zjawisk astronomicznych i objaśnień grafiki kartograficznej, przechodzi atlas całą kulę ziemską pod względem fizycznym i politycznym a kończy ilustracją szeregu faktów geograficznych z kraju ojczystego. W nowej szacie stanowi *Mały atlas geograficzny* w całem tego słowa znaczeniu zupełny środek nauki geografji w szkołach powszechnych i niższych klasach szkół średnich, pod względem treści i układu przystosowany ściśle do wymogów urzędowych programów szkolnych.

Prócz względów naukowych i pedagogicznych kierowaliśmy się w pracy rysunkowej, redakcyjnej i reprodukcyjnej najdalej idącą oszczędnością, dążąc do osiągnięcia jak najniższej ceny tej tak ważnej pomocy naukowej, jaką jest atlas szkolny.

Zastosowany przez nas system dał też, jak nam się zdaje, niezwykłe zupełnie wyniki. Zużyto więc w nowej publikacji około 20% mniej papieru. Jednostronnie mierzona powierzchnia papieru wynosi bowiem w wydaniu poprzedniem 136 dm², obecnie tylko 114 dm². Stosując wszakże w nowem wydaniu druk obustronny, zajęła powierzchnia obrazów kartograficznych 163 dm², podczas gdy poprzednio wynosiła tylko 97 dm². Wzrosła też liczba tablic z 10, w tem jednej podwójnej w poprzedniem wydaniu, do 23 tablic, w czem 3 podwójne, w ostatniem wydaniu. Poprzednio było wszystkich mapek 18, obecnie 88, nie licząc dwu nowych zupełnie tablic: astronomicznej i kartograficznej. Poprzednio było 11 map głównych a 8 pobocznych, obecnie jest 19 map głównych a 69 pobocznych.

Wzbogacenie treści atlasu powstało jednak nietylko dzięki obustronnemu drukowi obecnego wydania; jeszcze większe korzyści osiągnięto przez oszczędność wyzyskania zadrukowanej przestrzeni. Jako przykład niech posłuży mapa Ameryki Południowej. Na powierzchni dwa razy mniejszej niż w wydaniu 10-tem, znajdujemy tę samą treść z zachowaniem niezmienionej podziałki i nadto osobną mapkę Parany z podaniem skupień osadnictwa polskiego. Taką oszczędność miejsca zyskano dzięki okrojeniu obszarów oceanicznych, co stanowi około 50% całej tablicy, a nie szkodzi bynajmniej obrazowej całości oceanów, których rozciągłość, fizyczną budowę i gospodarcze znaczenie podają inne mapy atlasu, np. planigloby i przegląd świata w rzucie Merkatora z podaniem prądów morskich i linij żeglugi.

Podobnie stało się z mapami wszystkich innych kontynentów i map krajów europejskich.

Wierzymy też, że *Mały atlas geograficzny* przewyższa w obecym stanie wszystkie podobne wydawnictwa kartograficzne nasze, a współzawodniczy z najlepszemi obcemi pod względem treści, rysunku, doboru barw, druku, jako też oprawy zewnętrznej. Techniczne wykonanie jego oparto na nowym sposobie druku offsetowego, tak zwanej „kartochromji".

Zastosowanie tej nowej techniki wpłynęło na ograniczenie ilości druków, co wraz z redukcją ilości papieru wpłynęło dodatnio na obniżenie ceny atlasu, która, mimo zwiększenia treści o co najmniej 100%, zwiększyła się zaledwie o 20%. W każdym razie 1 dm² mapy wydania poprzedniego kosztował 6,5 grosza, w wydaniu nowem 4,5 grosza.

Ferdynand Śliwiński i Józef Hełczyński: *Słowniczek ortograficzny*. 1931. Dla szkół powszechnych i niższego gimnazjum. Str. 133. Cena zł 2,50.

Materjał tego słowniczka zastosowano do ćwiczeń i opowiadań z zakresu języka i nauki pisowni, dzięki czemu dziecko może przejść od zeszytu, w którym samo układało według alfabetu wyrazy, trudne do opanowania pod względem pisowni, do niniejszego podręcznika, a zapozna się z nowym doradcą, który go nie zrazi ani trudnością przy wyszukiwaniu wyrazów ani zbyt surowem obliczem.

Wstęp wyjaśnia uczniowi, jak należy szukać poszczególnych wyrazów i rozwiązywać trudności ortograficzne. Zapomocą odpowiedniego kroju, czcionki grube zwrócą uczniowi uwagę na najistotniejszą trudność w pisowni wyrazu szukanego, wreszcie wpłyną na zapamiętanie wydłużonego obrazu liter.

W miarę rozwoju młodzież szkół powszechnych i niższego gimnazjum znajdzie w swym podręczniku gotowe formy, ważne ze względów morfologicznych. Kolumna zasadniczych wyrazów uzupełniona jest formami, nastręczającemi trudności ortograficzne, a pierwsza forma zasadniczego wyrazu odmiennego jest rozdzielona na zgłoski. Wyrazy nieodmienne są powtórzone w postaci rozdzielonej na sylaby.

Odpowiednie działy wyrazów zaznaczają inicjały. Każdy nowy dział słówek zdobi fryz ilustrujący przedmioty, których nazwy znajdują się w tym dziale; rysunki te nie budzą wątpliwości co do ich znaczenia, nie zmieniają charakteru słownika ortograficznego a dają podręcznikowi miłą formę, zastosowaną do wieku młodzieży szkół powszechnych i niższego gimnazjum.

Te wszystkie zalety wyżej wymienione, świadczą, że ten nowy *Słowniczek ortograficzny* stanie się dobrym doradcą młodzieży. Nie lękając się użycia wyrazu nastręczającego trudności, nauczy się chłopiec czy dziewczynka zwracać pilną uwagę na ortografję, przyzwyczai się do korzystania ze słowników ortograficznych w wyższem gimnazjum czy w szkole zawodowej.

M. ARCT, WARSZAWA.

Stanisław Kopczyński: *Higjena szkolna*. Podręcznik dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych. Wyd. II zmienione i rozszerzone. Z licznemi fotografjami, rysunkami i tablicami w tekscie. Zeszyt I. 1932. Cena zł 5,—.

Praca niniejsza, mająca objąć trzynaście zeszytów, została przez Min. W. R. i O. P. polecona do bibljotek szkolnych a nagrodzona przez Towarzystwo Lekarskie. Na zeszyt pierwszy składają się dwa artykuły: dra. Kopczyńskiego pt. „Cele i zadania higjeny szkolnej. Historja higjeny szkolnej w Polsce" oraz inż. Fr. Eychhorna: „Higjena budynku i urządzeń szkolnych".

W pierwszym artykule czytelnik znajdzie dane, dotyczące rozwoju higjeny w szkołach dawnej Polski, stan tej sprawy w trzech zaborach i zarządzenia obecnie obowiązujące w Polsce. Jednocześnie przeprowadzone jest porównanie pomiędzy polskiemi a cudzoziemskiemi instytucjami i urządzeniami. W drugim artykule autor, specjalista inżynier architekt, omawia sposoby racjonalnego i higjenicznego urządzenia, podaje praktyczne wskazówki, dotyczące wentylacji, izolacji cieplnej i dźwiękowej, ochrony od wilgoci oraz systemy należytego oświetlenia.

Marjan Henryk Serejski: *Historja starożytna.* Zeszyt II, Rzym z 115 ryc. i 4 mapkami. 1932. Str. 154. Cena zł 4,50.

Zadaniem autora było zobrazowanie historji życia Rzymu jako ogniska kultury, którego promienie rozeszły się na cały świat. Podręcznik jest tak ciekawie ujęty, że może go czytać każdy, kto się interesuje dziejami Rzymu, a szczególnie młodzież znajdzie tu dobrą szkołę obywatelskiego myślenia. Liczne, piękne ryciny, zaopatrzone w obszerne objaśnienia, ożywiają wykład. Wartość dydaktyczną podręcznika podnoszą wstępy poprzedzające rozdziały i zawierające syntezę treści. Wcięte podtytuliki, złożone grubym drukiem, ułatwiają szybkie odnalezienie potrzebnych ustępów.

Autor kładzie szczególny nacisk na znaczenie powszechno-dziejowe Rzymu. To też najwcześniejszą jego historję, będącą jeszcze przedmiotem sporów uczonych, przedstawia w ogólnych tylko zarysach. Natomiast poczynając od okresu wielkich podbojów, książka analizuje szczegółowo rozmaite działy życia politycznego, gospodarczego, społecznego i kulturalnego. Całość oparta na najnowszych badaniach i zgodna z obecnym stanem nauki historji.

Zane Grey: *Człowiek lasu.* Powieść. Tłumaczyła z ang. H. Łukaszewiczowa. 1931. Cena zł 6,40 (brosz.), zł 8,80 (opr.).

Wszystkie powieści Zane Greya dzieją się na pierwotnym Dalekim Zachodzie. Tym razem jest to prześliczna, nad wyraz miła sielanka, spojona w jedno z przepyszną dziewiczą przyrodą, połączona z ciekawemi przygodami i walkami bohaterów z bandą opryszków.

Bohaterem głównym jest Dal Milt — człowiek lasu; żyje on szczęśliwie w leśnej pustelni, obcując jedynie z przyrodą. Wypadkiem podsłuchuje rozmowę bandy ogryszków, planujących porwanie młodej dziewczyny, najbogatszej, dziedziczki w okolicy. Dal przy pomocy przyjaciół ocala ją, a później chroni przed dalszemi zamachami.

Zane Grey: *Karawany walczące.* Powieść. Przełożył z ang. Stefan Barszczewski. 1931. Cena zł 6,40 (brosz.), zł 8,80 (opr.).

Treścią powieści jest twarde i ciężkie życie pierwszych osadników na Dalekim Zachodzie, a zwłaszcza przewoźników karawan, nazywanych od ciągłych utarczek z Indjanami — walczącemi.

Oto krótka jej osnowa: bohater Clint Belmet jest jednym z pionierów Zachodu, najpierw jako młody chłopiec, później zahartowany kresowiec, niestrudzony i mężny dowódca karawan, przewożących transporty towarów, — staczający nieustanne walki z zewsząd grożącymi wrogami. Clint na stepach Zachodu traci wszystkich bliskich, rodziców, przyjaciół, opiekunów, a w młodości nawet towarzyszkę pierwszej podróży. W ciągu jednak swego burzliwego życia spotyka ją znowu, pokochuje i odtąd rozpoczyna się najciekawsza, najbardziej dramatyczna część powieści.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

H. Grotowska: *Mali mieszkańcy dużego domu.* (Bibljoteczka Przyrodnicza.) Z 21 rysunkami. Str. 62. Cena zł 1,50.

Rozkoszna książeczka! „A pfe! — powie czytelnik, spojrzawszy na rycinę kolorową — przecież to o karaluchach. Ach! i o stonogach w dodatku!“ Nie o bohaterów jednak chodzi (są i milsi w niej, np. świerszcz), lecz o sposób zajęcia niemi uwagi. I pod tym względem rzecz p. Grotowskiej jest ułożona doskonale. Łamiąc odruch wstrętu, budzi zajęcie umysłu, a nie wątpię, że to będzie miało znaczenie praktyczne, choćby i w późniejszych latach, dla gospodarstwa domowego.

J. Antoniewiczówna: *Mały ogródek.* (Bibljoteczka Przyrodnicza.) Z 22 ilustr. Str. 113. Cena zł 2,30.

To książeczka tylko dla dzieci porządnych, bo doprawdy szkoda byłoby pięknych roślin, gdyby się dostały pod taką „opiekę”, którąby je o śmierć głodową przyprawiła. Uważamy ją jako jedną z najsumienniej opracowa-

nych rzeczy przyrodniczych w tym cyklu. Ma ona na celu głównie wdrożyć dziatwę do umiłowania roślin, a poniekąd jest wstępem do zadań praktycznych, które młodzież lub dorośli wypełniać będą „na własnem".

S. Marciszewska-Posadzowa: *Pan Jezus i dzieci.* Opowiadania ewangeliczne. (Bibljoteka Wychowania Przedszkolnego Nr. 10.) Z rys. H. Czamana. Str. 73. Cena zł 2,40.

Znana i ceniona w Polsce wychowawczyni, specjalistka w dziedzinie dydaktyki przedszkolnej, uzasadnia we „Wstępie", że „najdoskonalszą formą powszechnego i pierwiastkowego nauczania, poruszania, szczepienia i utrwalania jest forma opowieści".

Opowieści w układzie p. Posadzowej odznaczają się niezwykłą prostotą, tak, iż naprawdę zastosowane są ściśle do umysłów w wieku przedszkolnym. Co do treści to autorka zbiera ją częściowo z Ewangelji, częściowo z poza ewangelicznych źródeł, a nawet z czasów obecnych, posługując się własną inwencją. Ważne są wskazówki autorki, jak opowiadać i jak się zachować po opowiadaniu.

Dr. Paweł Wilhelm Keppler, biskup rottenburski: *Więcej radości* Wyd. III. Przetłumaczył Ks. A. Kuleszo. Str. 228. Cena zł 4,60.

Na zjeździe węgierskich pisarzy katolickich ktoś z uczestników rzucił hasło walki z pesymizmem. Istotnie, pesymizm wyciska mimo tysiącznych rozrywek coraz głębsze piętno na życiu, zwłaszcza inteligencji, a środków przeciwdziałających mu jest niewiele.

Nie powinno jednak zabraknąć wśród nich książki. Niechże ona przynajmniej będzie tą lampką oliwną, z której przebłysku istota cierpiąca czerpie nadzieję, że w duszy jej zapłonie światło ciche, ale trwałe.

Taką książką jest *Więcej radości*, jest to książka ogólnoludzka a raczej ogólnochrześcijańska, zwracająca się do wszystkich w Chrystusie z dobrem, ukojnem słowem. Książka ta nie puszcza się na autosugestje, na wmawianie w czytelników „mocy ducha" i „wesela" sposobami amerykańskiemi i egzotycznemi. Natomiast w samem życiu, w przyrodzie otaczającej, księgach świętych, w pieśni i sztuce ludowej każe szukać kropel ożywczych, które odnawiają radość, zaznaną niegdyś w sielskości dziecięctwa.

Polecamy więc ją młodzieży, rodzicom, wszystkim cierpiącym i smutnym, i wielbicielom piękna życia.

Fr. Jammes: *Bóg w serduszkach dzieci.* Powiastki dla dzieci na tle Ośmiu Błogosławieństw, z ilustracjami Franc-Nohain. Str. 66. Cena zł 3,—.

Autor szeregiem przykładów życiowych naprowadza umysł dziecka na rozumienie wielkich prawd moralnych, które ono zczasem dzięki tej pierwszej siejbie szerzej jeszcze pojmie i wcieli w życie. Imię autora, jednego z najznakomitszych pisarzy katolickich Francji współczesnej, i znany sposób jego pisania nadzwyczaj prosty i wyrazisty daje rękojmię artystycznej wartości i dydaktycznej celowości tej niepospolitej książki.

E. Schmidt-Pauli: *Śladem bohaterów.* Opowieść dla młodzieży o św. Tarcyzjuszu, z ilustracjami Marji Jaroszyńskiej. Str. 91. Cena zł 4,—.

Jest to opracowanie znanego w dziejach pierwszych chrześcijan męczeństwa Tarcyzjusza Rzymianina, który nie chciał pozwolić na zbezczeszczenie Jezusa eucharystycznego, piastowanego na piersi.

Tarcyzjusz jest pierwowzorem czci i miłości młodzieńczej ku Jezusowi w Najśw. Sakramencie i służyć może za prototyp obrońcy Zbawiciela w najtrudniejszych dla młodzieży momentach życiowych jak zachwianie w wierze, bluźnierstwa i niewiara otoczenia, pokusa apostazji i innych.

L. Jeleńska: *O Janku, który umiał chcieć.* Opowieść z lat młodzieńczych bł. Jana Bosko. Z ilustracjami Marji Jaroszyńskiej. Str. 76. Cena zł 3,50.

Bohaterowie dobrej woli staną się bohaterami woli świątobliwej. Oto z jakiego założenia wyszła autorka, przedstawiając tu dzieciństwo i młode lata Jana Bosco, założyciela Zgromadzenia Salezjanów. Dzięki wyborowi najznamienniejszych epizodów życiowych i skupienia uwagi na coraz

lepiej rysującej się indywidualności chłopca, książka ta śmiało uchodzić może za najlepszą z podobnych żywotów świętych. Książek, jak niniejsza, o silnej, czystej i dobrej woli jest bardzo mało.

H. Ghéon: *Szafarz łask bożych.* Św. Jan Vianney, proboszcz z Ars. Tłumaczenie autoryzow. z francuskiego K. Bobrowskiej. Str. 184. Cena zł 3,—.

Nieuczony kapłan na ziemi francuskiej postanowił być całe życie ojcem duchownym gromady wiejskiej i przez pokutę i inne sakramenty wprowadzić ją na wyżynę kultury religijnej. Był to Jan Vianney, proboszcz z Ars, niedościgniony wzór duszpasterstwa wiejskiego, święty prostotą i miłosierdziem.

Żywot jego jest tak aktualny, jak cały problem wychowania ludu. A że przedstawia dzieje nowoczesne, więc nie schodzi w mglistą dziedzinę legend, nie zanurza się w błękitach poezji, lecz jest spiżowem świadectwem zwycięskiej pracy dla prawdy, kruszącej opokę indyferentyzmu w żarnach miłości ofiarnej.

W. Miłaszewska: *Na cztery wiatry.* Powieść. Stron 276. Cena zł 6,—.

W tej najnowszej powieści poczytna autorka porusza bardzo ważne i aktualne zagadnienie: spójni w rodzinie. Jak brak kierownictwa duchowego w świecie odbija się tragicznie na losach ludzkości, tak brak silnej ręki i miłującego serca rozprzęga organizm rodzinny. A właśnie tej mocy i tej miłości współczesna rodzina nieodzownie potrzebuje.

Ktoś musi spójnię rodziny utrzymać nawet po śmierci rodziców, ktoś z krewnych lub rodzeństwa, a musi to być indywidualność mądra życiowo, narzucająca się siłą swego ducha i woli jako autorytet dla „rządzonych”. Takby rozumieć należało rozwiązanie kwestji spójni w rodzinie.

Bez nurzania czytelników w brudach życiowych autorka i tak wiele przedstawia, ażeby ich przekonać o tej prawdzie smutnej, że rodzina psuje się, rozprzęga i rozkłada.

J. Muron: *Wyspa Hisponola.* Powieść. Tłum. Z. Chrzanowska, z przedmową Józefa Kisielewskiego. Str. 374. Cena zł 8,—.

Mimo bardzo usilnych badań archiwalnych historycy nie zdołali się pogodzić co do głównych znamion osoby Kolumba. Pokusili się o to beletryści. Obok Wassermanna, znanego już czytelnikom polskim, stanął w rzędzie psychologów - artystów Jan Muron. Muron nie ograniczył się do uwypuklenia jednej tylko indywidualności — odkrywcy Nowego Świata. W szeregu świetnych pod względem malarskim scen przedstawił niezmierny kontrast między ideą mistyczną, którą piastował Kolumb, a jej pojmowaniem i wykonywaniem posłannictwa cywilizatorów przez zgraję chciwców, gwałcicieli, intrygantów i rokoszan. Kontrast ten jest wysoce dramatyczny, ale jeszcze większe wrażenie sprawia kontrast fatalny między arcybujną przyrodą a śmiercią powolną Hiszpanów, ofiar zabójczego klimatu. Najpiękniejsze sceny poświęcone są śmierci. Obie strony — Hiszpanie i Indjanie — wykazują w ostatnich chwilach życia nadludzkie bohaterstwo. Jest jednak jakaś twardość i upiorność w śmierci pierwszych, gdy czar poezji owiewa rozstanie się z tym światem mieszkańców Hispanoli. Bo autor jest poetą, poetą nawskroś chrześcijańskim.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Józef Relidzyński: *Miłość Renaty Jazłowieckiej.* Z cyklu „Książek liljowych”. Okładka i ilustracje W. Zdańskiego. Str. 232. Cena zł 3,80.

Autor, przepajając swoją powieść silnem, aż do szczytów egzaltacji posuniętem uczuciem bohaterki tytułowej dla zmarłego kochanka, którego śmierć na polu walki w szczególnie dramatycznych okolicznościach jest jakby prologiem książki, wprowadza w żywą, barwną, pełną napięcia akcję powieści materjalizację tej pozagrobowej miłości — co stanie się niewątpliwie kanwą licznych i gorących dyskusyj między czytelnikami tej doskonale pisanej książki.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.